



Universidade de Aveiro
2014

Departamento de Educação

Ana Catarina
Caetano Lourenço

O jogo e a educação intercultural no jardim de
infância



**Ana Catarina
Caetano Lourenço**

**O jogo e a educação intercultural no jardim de
infância**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof^a. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Doutora Susana Marques de Sá

Assistente Convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Prof^a. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade

Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Todas as etapas da nossa vida são feitas de vitórias e derrotas e o mais importante nesses momentos são as pessoas que temos do nosso lado. Não posso deixar de agradecer:

À minha mãe por acreditar sempre em mim, por nunca me deixar desistir e por ser um exemplo de vida;

Ao meu irmão e cunhada por todo o apoio e carinho;

À Ana Filipa pelo companheirismo e amizade ao longo desta etapa e por acreditar sempre em mim;

À Professora Ana Isabel pela ajuda e orientação e por nunca me deixar desistir;

À Professora Marlene pelo apoio e por todos os ensinamentos;

A todos os meus grandes amigos, o João, a Catarina, a Bárbara e o Emanuel por acreditarem sempre em mim e por me apoiarem incondicionalmente e em especial à Stephanie, pelas noites perdidas e pelo companheirismo e ajuda constante.

Às restantes pessoas, que não estão mencionadas, e que de alguma forma me ajudaram.

palavras-chave:

sensibilização à diversidade linguística e cultural; educação intercultural; jogo; educação de infância.

resumo:

O presente estudo analisa o projeto de intervenção desenvolvido numa sala de Jardim de Infância que tem como grandes temáticas, a educação intercultural e o jogo. Pretendendo analisar como é que o jogo pode contribuir para a sensibilização à diversidade cultural nos primeiros anos de escolaridade.

Desde cedo, as crianças devem ter conhecimento das culturas e línguas existentes, sendo assim sensibilizadas para a diversidade linguística e cultural. No entanto, devem também ter contacto com elementos de diferentes culturas e os seus costumes, remetendo para uma educação intercultural. O jogo foi uma estratégia utilizada para que as crianças contactassem com as características de outras culturas, assim como a visita de elementos da cultura Brasileira, Inglesa, Chinesa e Russa proporcionaram às crianças um contacto direto com essas culturas.

Os dados foram recolhidos através da observação direta, videogravação, desenhos realizado pelas crianças e inquérito à educadora.

Através da análise dos dados recolhidos, podemos concluir que o jogo é uma boa estratégia para sensibilizar as crianças para a diversidade de culturas existente. O jogo, como parte da cultura, contribuiu para que as crianças tivessem maior interesse e contacto com aspetos de outras culturas.

Key words: awareness of linguistic and cultural diversity; intercultural education; game; childhood education.

Abstract

The present study analyzes the intervention project developed in a Nursery Room, in which the main themes are the intercultural education and the game. I pertain to analyze how the game can contribute on raising awareness of the cultural diversity in the early years of schooling. From an early age, children should have knowledge of different cultures and languages, leading to their awareness of the linguistic and cultural diversity. However, they should also have contact with elements of different cultures and traditions, referring therefore, to an intercultural education. The game was a strategy used to ensure that the children had contact with the characteristics of other cultures, as well as the elements of Brazilian, English, Chinese and Russian culture provided the children with a direct contact with these cultures.

The data was collected through direct observation, video recording, drawings done by the children and finally through a questionnaire answered by the teacher. Through the analysis of the collected data, we can conclude that the game is a good strategy to aware children of the diversity of different cultures. The game, as part of culture, helps ensure children to have a greater interest and contact with the aspects of other cultures.

Índice

Índice de Abreviaturas	8
Índice de Figuras	8
Índice de Gráficos	8
Índice de Tabelas.....	9
Introdução	10
Capítulo I - Educação intercultural e educação de infância	12
Nota introdutória	13
1. Tentativa de uma definição de cultura	13
2. Educação multicultural, significado e evolução.....	15
3. Educação intercultural, sentido e finalidades	17
4. Propostas de educação intercultural para o jardim de infância	23
Capítulo II - O jogo na educação pré-escolar.....	26
Nota Introdutória.....	27
1. O brincar e o jogar na educação de infância	27
2. Definição de jogo	29
3. Importância do jogo nos primeiros anos	31
4. Os jogos tradicionais na educação de infância	34
Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo	36
Nota Introdutória.....	37
1. Enquadramento metodológico.....	37
2. Apresentação do projeto de intervenção	39
2.1. Inserção curricular da temática	39
2.2. Caracterização da realidade pedagógica	41
2.3. Organização e intervenção	43
2.4. Descrição das sessões do projeto	45
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	51
3.1. Avaliação das sessões pelas crianças	52
3.2. Observação direta e vídeo gravação.....	52
3.3. Desenhos das crianças.....	53

3.4. Inquérito por questionário realizado à educadora	54
Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados.....	56
Nota introdutória	57
1. Metodologia e análise de dados	57
2. Análise e discussão dos resultados.....	59
2.1. Atitudes das crianças.....	59
2.2. Bem-estar emocional.....	62
2.3. Implicação nas atividades.....	64
2.4. Apreciação do projeto pela educadora	67
Considerações finais.....	69
Bibliografia	72

Índice de Abreviaturas

SIE – Seminário de investigação educacional

PPS – Prática pedagógica supervisionada

OCEPE - Orientações curriculares para a educação pré-escolar

MA – Metas de aprendizagem

SAC - Sistema de acompanhamento das crianças

Índice de Figuras

Figura 1. Árvore das competências interculturais (UNESCO, 2013, p.23).	20
Figura 2 - A criança A a jogar críquete.	65
Figura 3 – As crianças vão ajudando a criança C a jogar a “Amarelinha”.	66
Figura 4 – A criança D pega nas peças e tenta montar o desenho.....	67
Figura 5 – A criança A e B observam e tentam montar a imagem.....	67

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idades das crianças.....	42
--------------------------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Apresentação do projeto com as sessões e os objetivos gerais.....	44
Tabela 2 – Instrumentos de recolha de dados utilizados em cada sessão.....	51
Tabela 3 - Categorias de análise	58
Tabela 4 - Atitudes.	62

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planificação do projeto de intervenção	
Anexo 2 – 1ª parte da história “O sonho do Martim”	
Anexo 3 - 2ª parte da história “O sonho do Martim	
Anexo 4- 3ª parte da história “O sonho do Martim”	
Anexo 5 – 4ª parte da história “O sonho do Martim”	
Anexo 6 – Última parte da história “O Sonho do Martim”	
Anexo 7 – Cartaz de avaliação de todas as sessões	
Anexo 8 – Desenhos realizados pelas crianças	
Anexo 9 – Respostas da educadora ao inquérito realizado	

Introdução

O presente relatório surge no Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, cuja grande temática é *A diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento da comunicação e expressão*. Nesse quadro pretendemos relacionar a educação intercultural com o jogo na educação pré-escolar. Após algumas leituras e análises de documentos, formulámos a nossa questão-problema: “Como é que o jogo contribui para a sensibilização à diversidade cultural nos primeiros anos de escolaridade?”

No SIE A1 e A2 desenvolveu-se em conjunto com a Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2, um projeto em contexto de educação pré-escolar. Este projeto centrou-se sobre a educação intercultural, sabendo que a educação pré-escolar é a primeira etapa no processo de educação complementar à família e, como tal, tem uma enorme importância. A educação intercultural tem como principal pressuposto a comunicação e o contacto com elementos de culturas diferentes, contudo para que isto seja possível é necessário que a criança esteja sensibilizada para a existência da diversidade de línguas e culturas existentes. O conhecimento da diversidade poderá contribuir para que as crianças sejam curiosas e interessadas em conhecer as diferenças existentes entre os elementos da sua cultura e os elementos das diversas culturas.

As grandes finalidades da Educação Pré-escolar estão expressas no decreto de Lei de Bases do Sistema Educativo e seguem dois documentos, nomeadamente, as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (ME, 1997) e as *Metas de aprendizagem* (ME, 2010). Como indica Murray (2012), a primeira infância é um momento crucial para a criação de bases fundamentais para o futuro e oferece um momento oportuno para a criação de uma consciência positiva em relação à diversidade. A partir dos três anos, as crianças têm ou podem ter consciência das diferentes culturas e são capazes de tomar atitudes negativas perante estas.

Para responder à questão-problema que formulámos, focaremos o enquadramento teórico deste trabalho em dois temas centrais, a saber: *educação intercultural e jogo*, o que dará origem a dois capítulos.

No primeiro capítulo, tentaremos definir cultura, para, em seguida, apresentarmos e refletirmos sobre as diversas visões de cultura, dando especial ênfase à educação intercultural como espaço de desenvolvimento necessário a uma sociedade

marcada pela diversidade e que necessita de diálogo. Por fim, apresentaremos algumas propostas de trabalho em torno da competência intercultural em contextos de educação pré-escolar, onde desenvolvemos o nosso projeto de intervenção pedagógica-didática.

No segundo capítulo trataremos do jogo, tentaremos fazer a diferença entre o brincar e o jogar, abordaremos diferentes tipos de jogos e refletiremos sobre a importância do jogo nos primeiros anos.

No terceiro capítulo, será apresentado o projeto de intervenção educativa e focaremos a nossa atenção na metodologia utilizada, nas estratégias e atividades desenvolvidas, bem como no seu enquadramento curricular. Finalmente, no quarto e último capítulo, serão apresentados os dados recolhidos e realizada a sua análise, refletindo sobre a prática pedagógica, desenvolvimento de competências e resultados obtidos neste processo.

Capítulo I - Educação intercultural e educação de infância

Nota introdutória

O presente capítulo tem como foco a *educação intercultural* e a *educação de infância*. Iniciaremos o nosso texto tentando clarificar o conceito de *cultura*. De seguida falaremos da *educação multicultural*, procurando compreender o seu significado e a sua evolução ao longo do tempo. Para finalizar, abordaremos a *educação intercultural* pretendendo esclarecer o seu sentido e as suas finalidades.

Os termos *educação multicultural* e *educação intercultural* são definidos por muitos autores da mesma forma. Ao longo deste capítulo, procuraremos compreender as diferenças existentes entre os termos mencionados e a sua importância para processos de sensibilização à diversidade em contextos educativos.

1. Tentativa de uma definição de cultura

Numa sociedade onde a diversidade vai estando cada vez mais perto de nós porque podemos contactar com ela mais facilmente, é prioritário que antes de defendermos a comunicação e respeito entres culturas, entendamos o que podemos considerar como *cultura*.

Edward Tylor, no século XIX, indicava que a cultura “abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo” (Silva & Silva, 2006, p. 1), defendendo que a cultura é tudo aquilo que é produzido pela humanidade, desde os bens materiais às crenças.

Já Bullivant, segundo Banks, define *cultura* como um programa de grupo com a finalidade de sobrevivência e adaptação ao seu ambiente social e cultural, consistindo na partilha de conhecimentos, conceitos e valores. A essência de uma cultura não são os seus artefactos, mas a forma como os membros da cultura os usam e interpretam. Estas interpretações e perspectivas distinguem as culturas entre si, sendo que, dentro de cada cultura, existe um modo padrão de interpretar os significados dos símbolos e dos artefactos (Bullivant, 1993, in Banks, 2007).

A cultura pode ser entendida por duas formas: por um lado, de uma forma mais estática, nomeadamente o conhecimento, o comportamento, a linguagem, os valores, crenças e atitudes aprendidas pelos atores sociais através da experiência desde crianças;

por outro lado, de uma forma mais ativa, a comunicação, através da transmissão de conhecimento cultural, comportamento, linguagem, valores, crenças e atitudes que passam de geração em geração e de uma cultura para cultura e evoluem em interação com cidadãos de outras culturas.

De acordo com Carlos Cardoso (1998), *cultura* deve ser entendida como algo coletivo e em constante transformação, através dos aspetos das diferentes formas de expressão e de comunicação e identidades presentes numa sociedade. Assim, devem ser respeitadas as diferenças e valorizados os aspetos comuns entre culturas, originando novos elementos culturais. Assim, a cultura não deve ser considerada como algo estático, mas sim como algo em constante mudança. Nesta mudança estão presentes as diferenças existentes entre as diversas culturas que em união podem originar novos elementos culturais.

A UNESCO (2013) define *cultura* como um conjunto de traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais de uma sociedade ou grupo social, englobando a arte, a literatura, os estilos de vidas, os modos de convivência, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Cada cultura é a soma dos pensamentos partilhados pelos membros de um grupo, diferenciando-o de outros. Estes pensamentos partilhados podem ser tomados como identidade cultural. Esta identidade é socialmente construída através da língua, religião, ritos sociais e formas quotidianas de comportamento. Contudo as identidades não se constroem de uma só vez, vão-se alternando devido ao contacto e diálogo com a diversidade. Este contacto proporciona que o indivíduo compreenda a sua cultura e o que a diferencia de outras culturas. Assim, a cultura resulta de uma constante negociação, através da comunicação, entre os membros do próprio grupo. Bosi (in Silva & Silva, 2006), acrescenta que a cultura deve ser transmitida de geração em geração, tanto os bens materiais como os valores e as crenças. Esta passagem de conhecimentos de geração em geração remete a cultura para o significado de educação (Silva & Silva, 2006). Tendo em conta que ocorre ao longo da vida, através das ações de várias instituições, como a família, a escola ou o local de trabalho. A educação é o instrumento tanto do desenvolvimento humano individualmente como em sociedade. Na escola é onde são fomentadas competências, atitudes e valores essenciais para o indivíduo se desenvolver da melhor forma, como também construídos conhecimentos para que possam ser cidadãos ativos na sociedade, adquirindo um espírito crítico e curioso.

Os conceitos de cultura e educação estão interligados na medida em que a educação pode moldar a cultura. Os conteúdos educacionais, modos de operação e contextos, podem condicionar as referências, os modos de pensar e de agir e as crenças dos educandos. Os professores, os alunos, as pessoas responsáveis pela criação do currículo, os políticos e os membros da sociedade transmitem as suas crenças e ideais culturais no que vai ser ensinado e na forma como o fazem.

Porém, a educação também é fundamental para a sobrevivência da cultura. A cultura pode existir sem a contínua transmissão de conhecimentos através da educação, porém não tão organizada como é a da escola. Aqui, no ambiente escolar, os alunos aprendem sobre a sua cultura e as de outros países, a forma como vivem, como lidam com as restantes culturas e quais as suas crenças e valores. Ao longo da vida, os alunos vão conhecer pessoas diferentes e enfrentar distintas situações culturais devendo, deste modo, ter conhecimento sobre a diversidade de culturas existente e os diferentes aspetos que nelas residem. Assim, não se devem fechar na sua própria cultura, dando oportunidade para conhecer outras, bem como permitirem que conheçam a dela. Deste modo, é importante que haja interação entre pessoas de diferentes culturas, fomentando o desenvolvimento da tolerância e do respeito pela diversidade.

Posto isto, de seguida, falaremos da diversidade de culturas existentes e da educação multicultural, pretendendo compreender este conceito e a sua evolução ao longo do tempo.

2. Educação multicultural, significado e evolução

O mundo com que contactamos e em que vivemos é cada vez mais complexo e multicultural, tornando-se cada vez mais interessante e desafiante, na medida em que aprendemos e convivemos com uma pluralidade de ideias, crenças, tal como com uma enorme diversidade de religiões, línguas e culturas. O termo *multicultural* pode ser definido como a natureza culturalmente diversa da sociedade humana, não se referindo apenas a elementos de diferentes etnias e grupos, comunidades ou estados, como também inclui a diversidade linguística, religiosa e socioeconómica (UNESCO, 2006). Foca-se nas características sociais e nas questões problemáticas de qualquer sociedade.

A *educação multicultural* pode ser definida como um conjunto de aprendizagens sobre outras culturas a fim de promover a aceitação ou a tolerância

perante estas culturas (UNESCO, 2006). A educação multicultural nas escolas tem como foco desenvolver a curiosidade e a exploração das próprias culturas dos alunos, bem como a de outras culturas. Assim, “a educação multicultural (...) valoriza a perspectiva do aluno, abrindo o sistema escolar e construindo um currículo mais próximo da sua realidade cultural” (Pansini & Nenevé, 2008, p. 40). A valorização das diversas culturas presentes na sala de aula, contribui para a aceitação e tolerância e pode ser realizada, inicialmente, pelo professor. Desta forma, o professor tem de conhecer as diversas culturas, tanto a nível político, social e cultural, entende-las e valorizá-las para poder trabalhar esta temática com os alunos. Tal como defendem Holm & Zilliacus (2009), a literatura sobre a educação multicultural demonstra claramente que não importa quem está sala de aula, mas o que o professor e líder de escola fazem com a diversidade cultural na sua escola ou na sala de aula (Holm & Zilliacus, 2009).

O sistema educativo e a escola não podem ignorar esta realidade e têm como principal responsabilidade ajudar a construir e integrar uma cidadania para todos, de forma a responder à diversidade cultural existente tanto no ambiente escolar, como fora dele. Assim, como Cotrim indica

“- os sistemas educativos da Europa terão que se pautar por filosofias educacionais assentes no desenvolvimento de determinado tipo de atitudes, competências e valores, a saber:

- as atitudes requeridas pela previsível organização da produção, comércio e serviços, que podem ser descritas em termos de autonomia, flexibilidade, sentido de responsabilidade, iniciativa e capacidade de planificação;
- as competências indicadas são competências de índole comunicativa e linguística, capacidade de resolução de problemas, capacidade de questionar e de formular juízos independentes;
- os valores que devem complementar esta combinação de atitudes e competências são os da tolerância, justiça, igualdade, respeito pelos outros e solidariedade” (Cotrim, 1995, p. 23).

As filosofias mencionadas remetem para as atitudes, competências e valores que devem ser fomentadas ao longo da educação de um indivíduo. O indivíduo tem de se desenvolver de forma autónoma e responsável tendo em conta a sua capacidade de

questionar e de resolver problemas, nunca esquecendo a tolerância, a justiça e o respeito perante a diversidade.

Compreendido o conceito de educação multicultural, iremos trabalhar no conceito de educação intercultural e suas finalidades. A educação multicultural refere-se à diversidade cultural em sala de aula, sendo um conceito mais estático e tido como o conhecimento das diferentes culturas existentes, enquanto a educação intercultural remete para um conceito mais dinâmico e interativo e engloba a ideia de promover o contacto e comunicação com a diferença.

3. Educação intercultural, sentido e finalidades

Antes de procurarmos compreender melhor o sentido e as finalidades da educação intercultural é fundamental defini-la. Desta forma, a educação intercultural pode ser definida como “uma forma de ser e estar na vida que promove a igualdade para viver (habitação, saúde, trabalho...) e a diversidade para conviver (direito à diferença, tolerância, solidariedade...)” (Peres, 2006, p. 131). Neste tipo de educação existe “preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas” (Vieira, 1999, p. 57), visto que as sociedades globalizadas têm cada vez mais presença de minorias de diferentes nacionalidades, culturas e tradições.

O sistema educativo não pode ignorar esta realidade, assumindo um papel fundamental na integração e construção de uma sociedade que respeite a diversidade cultural e linguística. Posto isto, é essencial que, desde cedo, as crianças contactem com diferentes culturas e fiquem recetivas à diversidade que existe no mundo, num processo de desenvolvimento que as torne “cidadãs do mundo” (Henriques, 2012, p. 17). Assim, é fundamental compreender a interculturalidade “como a interação entre várias identidades culturais, pertençam elas à mesma nacionalidade ou não, permitindo o enriquecimento mútuo” (Branco, 2011, p. 28).

A partir deste enriquecimento, as diferenças devem ser tidas “como ponto de partida para as aprendizagens (...), transportando para a escola os saberes do quotidiano” (Cação, 2012, p. 26). Mais do que a escola como instituição, os professores e educadores devem estar preparados para a construção de “cidadãos interculturais, que podendo ser diferentes possam no entanto comunicar-se e respeitar-se” (Vieira, 1999, p. 58). Assim, o professor ou educador precisa também de formação.

O professor/educador intercultural deve:

- adotar a diversidade cultural existente na sala de aula como forma de enriquecer o processo de ensino aprendizagem;

- potencializar a transmissão de saberes e de culturas entre os alunos;

- entender a escola como parte da sociedade (Cortesão & Stoer, 1995).

O educador deve, inicialmente, fazer um processo de reflexão sobre a diversidade existente e ter em conta as suas limitações quanto ao conhecimento da sua cultura e da cultura do outro. Para as crianças, o educador é o modelo, logo deve adotar uma postura de tolerância e aceitação do outro se quer que as crianças adote da mesma forma.

Desde o pré-escolar, as crianças devem ser educadas para a adoção de diferentes comportamentos, tais como:

- o “aprender a conhecer”, fomentando o conhecimento e a consciencialização sobre outras culturas, comparando e contrastando diversas maneiras de pensar, facilitando a compreensão intercultural;

- o “aprender a fazer”, desenvolvendo o trabalho em equipa, tirando partido dos conflitos, criando nas crianças relações interpessoais positivas e capacidade de resiliência perante as frustrações e/ou incertezas;

- o “aprender a ser”, favorecendo o desenvolvimento de valores e atitudes positivas, de coragem e de aceitação, tratando os outros com respeito, mesmo que isso signifique ir contra a norma;

- o “aprender a viver juntos” (estrutura subjacente a todos os pilares), apoiando a cooperação pacífica com os pares no dia-a-dia, valorizando a cultura dos outros e seus valores, o respeito mútuo, a igualdade na resolução pacífica de conflitos (Cação, 2012, p. 33).

Esta valorização da cultura do outro nem sempre acontece, na medida em que a escola, por vezes, tende a integrar os alunos provenientes de outras culturas, na sua cultura, menosprezando a cultura original destes. É realizada a integração do aluno na nova cultura, porém os alunos que o recebem não são educados a aceitar a cultura do mesmo.

Em conjunto com o mencionado acima, segundo o Ministério da Educação (2005), a formação intercultural deve também estar presente em duas dimensões, a saber: no âmbito dos conhecimentos e no âmbito da relação. A primeira dimensão salienta a necessidade de aprender a ultrapassar os preconceitos e os estereótipos

criados, aprofundando o conhecimento existente sobre a cultura do outro e a sua própria cultura. A outra dimensão realça o estabelecer de relações entre as aprendizagens realizadas no meio escolar e as aprendizagens realizadas no meio familiar da criança ou em outro meio que não o escolar.

Assim, “a educação intercultural desenvolve uma pedagogia da relação humana, pretendendo dar uma oportunidade à criança de ela própria se situar, a cada instante, relativamente aos outros, procurando dar-lhes os meios para diversificar as suas referências e para viver as várias modalidades culturais do seu meio. Ela forma a criança para a comunicação, mesmo em situações conflituais” (Ministério da Educação, 2005, p. 15).

As crianças devem, assim, conhecer a sua cultura e posteriormente, a dos outros. Este contacto deve ser potenciado pelo adulto, diversificando os materiais e estratégias utilizados, potenciando uma aprendizagem mais abrangente delas próprias e do outro. À medida que se vão conhecendo, vão compreendendo as semelhanças e as diferenças existentes.

A educação intercultural deve também ir ao encontro dos pais, como suporte da educação dada na escola. Se o ambiente familiar não for recetivo à diferença e não tiver abertura suficiente para aceitar o outro, o desenvolvimento de competências de educação intercultural pode ficar prejudicado. O trabalho entre a escola e a família tem de ser realizado em conjunto, para que permita construir o melhor para os mais pequenos.

A comunicação é um pilar essencial para o desenvolvimento das competências interculturais, tanto por parte das crianças, como dos professores e dos pais. É, maioritariamente, considerada como uma mensagem transmitida de uma pessoa para outra, contudo deve ser vista como uma construção conjunta de significados. A comunicação inclui a linguagem tanto verbal como não verbal, os sons, os movimentos corporais, o espaço, o tempo e os materiais, como os alimentos, as roupas, os objetos, a arquitetura). Assim, a comunicação pode ser entendida como o aspeto ativo da cultura (UNESCO, 2013).

A UNESCO (2013) criou a “Árvore das competências interculturais” (figura 1), com a finalidade de podermos observar claramente o que está incluído na educação intercultural e tudo o que a envolve. A árvore tem *Cultura* e *Comunicação* como raízes. A *diversidade cultural*, *direitos humanos* e *diálogo intercultural* estão presente no tronco. Nos ramos tem cinco etapas operacionais e as folhas representam a forma como

as competências interculturais podem ser compreendidas e articuladas em diferentes contextos de educação.

De um lado das raízes podemos encontrar a *Cultura*, ligada a *identidade*, *valores*, *atitudes* e *crenças*. Do outro lado podemos verificar a *Comunicação* relacionada com a *linguagem*, o *diálogo* e o *comportamento não verbal*. No tronco podemos observar a *diversidade cultural*, os *direitos humanos* e o *diálogo intercultural*. Nos ramos podemos encontrar o *esclarecimento*, o *ensino*, a *promoção*, o *apoio* e a *promulgação das competências interculturais*. Nas folhas verificamos a *responsabilidade intercultural*, a *resiliência*, a *mudança cultural*, os *direitos* e os *deveres interculturais*, o *convívio*, a *reflexividade*, a *criatividade*, a *liquidez*, as *pistas de contextualização*, modo como os membros da cultura transmitem a informação e ajudam a explicar como se entendem uns aos outros, a *valorização*, as *habilidades*, o *multilinguismo*, a *disposição*, as *emoções*, o *conhecimento*, a *tradução* e a *competência comunicativa intercultural*.

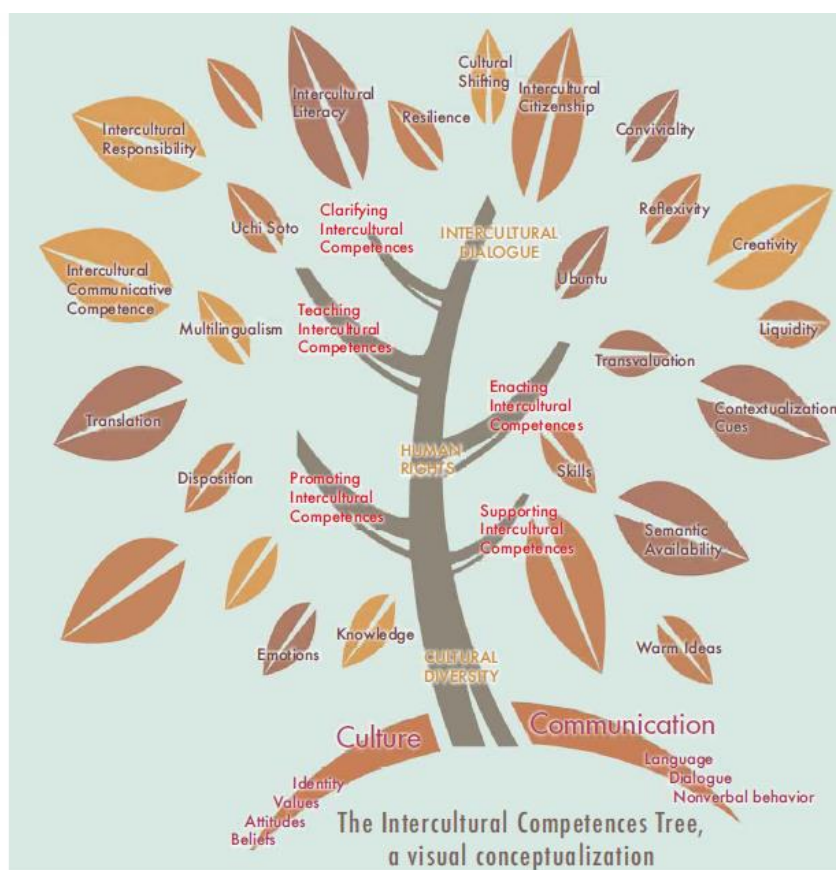


Figura 1. Árvore das competências interculturais (UNESCO, 2013, p.23).

A educação intercultural tem como base a cultura e a comunicação, sendo esta última o que a diferencia da educação multicultural mencionada anteriormente. Nesta figura encontramos o que é essencial conhecer quando abordamos a temática da interculturalidade, a diversidade ou os direitos humanos e o diálogo. Por fim, penso que nos são indicadas as competências que devemos ter em conta quando abordamos a educação intercultural.

Deardorff (2011, in UNESCO, 2013) indica competências e habilidades a ter em conta quando falamos de competências interculturais:

- respeitar e valorizar os outros;
- ter auto-conhecimento, compreendendo o modo como cada um de nós vê o mundo;
- observar a partir de outras perspetivas, considerando tanto as semelhanças como as diferenças;
- escutar o outro;
- adaptar-se: ser capaz de se adaptar à perspetiva do outro;
- construir relações com outras culturas;
- combinar respeito com auto consciência.

(UNESCO, 2013)

A UNESCO defende que, para adquirir competências interculturais, é necessário que tenhamos outras competências e outros valores, como o respeito, o conhecimento de si próprio e da sua identidade, a aceitação de outras perspetivas, a escuta, a adaptação, a construção de relacionamento e a humildade cultural, sendo capaz de transmitir a sua cultura e receber os elementos culturais que o outro nos pode dar.

O respeito passa pela valorização dos outros e pelo reconhecimento da própria identidade, permitindo compreender as perspetivas do outro e o modo como ele vê o mundo e verificar que as visões do outro podem ser semelhantes e diferentes das nossas. Ouvir o outro passa também pelo diálogo intercultural, pela construção do relacionamento, criando laços pessoais duradouros que atravessem culturas e combinem o respeito com a autoconsciência.

O diálogo intercultural é o diálogo entre membros de diferentes culturas. O diálogo é uma forma de comunicação que pode ocorrer entre diferentes pessoas quando estas têm as suas próprias vivências, mas também quando reconhecem as diferentes perspetivas dos outros, aceitando-as e permanecendo recetivas à sua compreensão e a

aprenderem com e sobre o outro. Assim, o diálogo requer tanto a capacidade de falar como a de ouvir, isto é, de partilhar ideias, interesses, paixões e preocupações. Trata-se ainda de estar recetivo ao que os outros têm a partilhar, o que exige (inter) compreensão, mesmo não necessitando de acordo, o diálogo pode ser apenas o ponto de partida para chegar ao entendimento. O entendimento pressupõe que os participantes concordem em ouvir e compreender diferentes ideias, mesmo que estejam em desacordo. O diálogo intercultural incentiva a facilidade em questionar as certezas estabelecidas baseadas em valores, fomentando entendimentos compartilhados. Este é um processo que implica uma troca aberta e respeitosa de opiniões entre indivíduos e grupos de diferentes etnias, culturas, origens e heranças religiosas e linguísticas, com base no mútuo respeito e compreensão (UNESCO, 2013). Como indica a UNESCO, o Consórcio do Diálogo Público defende que o diálogo é inclusivo e não exclusivo, a liberdade de falar une-se ao direito de ser ouvido e à responsabilidade de ouvir. As diferenças devem ser tratadas como recursos e não como barreiras, o conflito é tratado de forma colaborativa, em vez de ser visto como uma adversidade. Por fim, as competências interculturais referem-se a ter conhecimentos adequados sobre culturas particulares, bem como conhecimento geral sobre o tipo de questões que surgem quando os membros de diferentes culturas interagem. A atitude recetiva, incentiva a criação e manutenção do contacto com outros, bem como o desenvolvimento de habilidades necessárias para recorrer tanto ao conhecimento e a atitudes de abertura, como à interação com pessoas de diferentes culturas.

Alguns dos requisitos para as competências interculturais são a competência comunicativa em múltiplas línguas. Da mesma forma, o monolinguismo é uma barreira para a aquisição de competências interculturais, uma vez que compromete a compreensão da língua do outro e do outro em si mesmo. As competências interculturais são adquiridas através de uma combinação de experiências, formações e auto reflexão. O indivíduo só adquire estas competências se contactar com outras culturas, com diferentes visões do mundo, em interações onde se permita respeitar a diferença. A interação entre dois indivíduos de diferentes culturas só ocorre quando o elemento da outra cultura é totalmente integrado na cultura que visita. Quando existe essa interação partilham o seu conhecimento do mundo. Este conhecimento pode ser apenas do seu país de origem, como pode ser também sobre aspetos pontuais da cultura que pouco conhece, como o clima, a política, entre outros. O conhecimento que cada pessoa tem da sua cultura faz parte da sua identidade social. É fundamental para a

interação entre os diversos elementos de diferentes culturas, a percepção que têm da identidade social de cada um (Byram, 1997).

Compreendida a educação intercultural e as suas finalidades, é necessário compreender as estratégias e as atividades que podem ser desenvolvidas no âmbito desta temática.

4. Propostas de educação intercultural para o jardim de infância

As atividades de educação intercultural devem fomentar valores e atitudes cruciais para a promoção da integração social, incluindo a empatia, o respeito pelo outro, a abertura para a aprendizagem com o outro, a aceitação do outro e a procura do seu entendimento. Tendo em conta estes aspetos, Murray (2012) dá-nos a conhecer algumas das atividades possíveis de desenvolver:

- vestir roupas tradicionais e apresentar a cozinha tradicional;
- quando se faz um dia cultural, as crianças podem adotar o vestuário e saborear diferentes tipos de pratos dessa mesma cultura. Estas atividades podem ter um prazo definido, ou seja, um tema durante o ano, um dia determinado no calendário ou durante um fim de semana;
- envolver a família: convidar a família para conhecer as diferenças culturais existentes e os fatores positivos da diversidade cultural.

Cardoso (2001) apresenta outras atividades possíveis de realizar no âmbito da educação de infância tendo como objetivo a educação intercultural, a saber:

- ler livros, revistas e jornais e visionar fotografias e filmes, que permitam o contacto com outros países, povos, costumes, crenças e acontecimentos.
- realizar horas do conto com histórias infantis que “constituem uma boa fonte de informação sobre as populações humanas (costumes, crenças, zonas onde vivem) e as populações animais e vegetais (características morfológicas, comportamentos e ambientes em que vivem)” e são também um bom “pretexto para a promoção de atitudes e valores, como o respeito por outros povos e culturas e o respeito pelos seres vivos e pela natureza em geral” (Cardoso, 2001, p. 133);
- utilizar as novas tecnologias para ter acesso a mais informação;

- promover o contacto com familiares das crianças que vivam ou tenham vivido fora do país;
- realizar correspondência entre alunos de diferentes regiões ou países;”
- construir brinquedos (em arame, lata, folha de bananeira, folha de palmeira, cartão, etc);
- visualizar e contactar com desenhos geométricos que a pele de certos animais apresentam ou com a textura, a casca de determinadas frutas, adereços pessoas, olaria ou amuletos;
- descobrir as cores mais abundantes numa cultura e do significado de cada cor nessas culturas;
- desenhar para a compreensão da diversidade de sentimentos e de estilos de vida (Cardoso, 2001);
- construir fantoches – realizar teatros para compreender o dia a dia das crianças (Cortesão & Soer, 1995).

Ao ter contacto com a mudança, ou seja, com hábitos diferentes, a criança vai adquirir sensibilidade perante as diferenças, sendo mais difícil criar estereótipos e, conseqüentemente, valorizar a diversidade. Na educação intercultural em contextos de educação pré-escolar, podemos usar outras formas de comunicação e de expressão: a fotografia pode ser usada como meio informativo de múltiplas realidades existentes no mundo; a moldagem pode permitir a reprodução de modelos de objetos provenientes de outras regiões do mundo; a música, pode potenciar a compreensão do significado cultural de diferentes formas de expressão musical e praticar a vivência musical intercultural.

Através da educação musical também se podem desenvolver atividades interessantes, procurando “ouvir e tocar experiências acerca de situações sonoras/musicais multiculturais”, “ouvir e comentar exemplos musicais de contextos culturais variados” e “praticar expressão musical associada a diferentes contextos culturais” (Cardoso, 1998, p. 59).

A criação de jogos dramáticos ajuda na percepção da comunicação de diferentes culturas, tanto na verbal como na não verbal. As diferenças culturais também podem ser identificadas através dos dias festivos de cada cultura, das diferentes receitas e hábitos alimentares: “A forma como se joga, canta e brinca em grupo nas várias culturas faz parte de um património que é necessário não perder porque nos diz algo de significativo

acerca daquilo que as pessoas têm partilhado entre si ao longo dos tempos” (Cardoso, 1998, p. 163).

O papel do educador é proporcionar às crianças o aprofundamento do conhecimento do mundo pelo contacto com culturas, ambientes e países desconhecidos. As crianças podem partilhar com os colegas as culturas de origem, valorizando assim a sua cultura, caso esta seja desconhecida da maioria, o que pode também desenvolver a sua auto estima e a autoconfiança.

Para além do desenvolvimento pessoal, quanto à autoestima e autoconfiança, a educação intercultural revela diversas vantagens, nomeadamente, o contacto com pessoas diferentes, de forma a valorizar o que o outro nos pode transmitir e o que podemos aprender. Desde cedo, as crianças devem aprender a interagir com o outro e também a aceitar a diferença.

No próximo capítulo vamos falar do jogo que poderá também ser uma proposta para a educação intercultural na educação de infância. Antes de percebermos em que medida o jogo pode promover a educação intercultural, vamos entender o que é o jogo e tudo o que o envolve.

Capítulo II - O jogo na educação pré-escolar

Nota Introdutória

No presente capítulo abordaremos a temática do jogo na educação pré-escolar, onde começaremos por definir jogo, tentando compreender o ponto de vista do cidadão comum como o dos autores que abordam este tema, procurando entender a sua importância nos primeiros anos. De seguida, apresentaremos a diferença entre brincar e jogar, bem como a importância dos jogos tradicionais, enquanto parte da cultura. Como indica Libório, “jogo e infância, independentemente das justificações e explicações, parecem ser indissociáveis” (Libório, 2000, p. 3). Iremos também tentar compreender o espaço que o jogo ocupa na vida da criança, falando também da sua importância nos primeiros anos de vida.

1. O brincar e o jogar na educação de infância

Os conceitos de *brincar* e de *brincadeira* estão contidos nos significados de *jogo* e *jogar*. *Brincar* e *brincadeira* dizem respeito às atividades das crianças, ou seja, do divertimento, significando “fazer movimentos caprichosos, foliar, gracejar, zombar, proceder com levandade, embelezar e rendilhar” (Libório, 2000, p. 17). O brincar está associado a atividade prazerosa e espontânea e, ao contrário do jogar, sugere uma atividade sem regras onde a criança utiliza somente a sua imaginação como suporte (Tonucci & Silva, 2011). Já o brinquedo diz respeito ao objeto que a criança utiliza para brincar.

A criança desde o nascimento adota gestos e materiais de forma a controlar as suas ansiedades e necessidades. Começa por “usar o punho e os dedos para estimular a zona erógena oral”, que são, para a criança, a origem mais remota do jogo, meses depois brinca “com objetos como a ponta do cobertor, uma fralda, uma bola de lã” indispensáveis na hora de dormir. Evoluem posteriormente “para brinquedos como bonecas, ursinhos macios, bolas” (Santos, 1999, p. 14).

À medida que a criança se vai desenvolvendo torna as suas brincadeiras mais consistentes, sendo cada vez mais perceptíveis as situações de jogo: “Há uma evolução direta dos fenómenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado e destes para as experiências culturais” (Santos, 1999, p. 14). O brincar potencia o conhecimento de si própria e do outro, potenciando a construção da

personalidade. Para além das características mencionadas, Garvey (1992) refere alguns aspetos do *brincar* que permitem compreendê-lo melhor:

- diversão, mesmo quando não há sinais de alegria visíveis;
- atividade espontânea, escolhida livremente por quem brincar;
- implicação por parte do sujeito (Libório, 2000);

O brincar é colocado por Santos (1999) em diferentes pontos de vista, como o filosófico, sociológico, psicológico, criativo, psicoterapêutico e pedagógico:

- do ponto de vista filosófico, “a expressão lúdica tem a capacidade de unir razão e emoção, conhecimento e sonho, formando um ser humano mais completo e pleno.”;

- do ponto de vista sociológico, “o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. O brinquedo é dotado de imagens, significados e simbologias próprias de uma determinada cultura” (Santos, 1999, p. 112);

- do ponto de vista psicológico, “o brincar está presente em todo o desenvolvimento da crianças nas diferentes formas de modificação de seu comportamento. É tido como uma necessidade importante como o sono e a alimentação, que garantem uma boa saúde física, mental e emocional.”;

- do ponto de vista criativo, “o ato de brincar (...) é uma busca constante para descobrir algo novo. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens, símbolos e signos, fazendo uso do próprio potencial, livre e integralmente.”;

- do ponto de vista psicoterapêutico, “o brincar é universal. É uma forma de comunicação consigo mesma e com os outros; por si só uma terapia. (...) o brincar representa a atividade principal da criança. O brincar assume uma função terapêutica porque nessa atividade a criança pode exteriorizar seus medos, angústias, problemas internos e revelar-se inteiramente, resgatando a alegria, a felicidade, a afetividade e o entusiasmo” (Santos, 1999, p. 13);

- do ponto de vista pedagógico, “o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender” (Santos, 1999, p. 114).

O brincar é cada vez mais utilizado na educação, sendo fundamental para a formação da personalidade e do pensamento e, conseqüentemente, para a construção de conhecimento:

“A brincadeira é para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Brincar é uma forma de a criança exercitar sua imaginação. A imaginação é uma forma que

permite às crianças relacionarem seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhecem. A brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, organiza, desorganiza, constrói, destrói e reconstrói o seu mundo” (Costa, 2007, p. 17).

Em suma, podemos indicar que tanto o jogar como o brincar desenvolvem atitudes positivas e fundamentais para o desenvolvimento da criança. As regras são essenciais para a diferenciação do jogar e do brincar. Sendo que, como vimos anteriormente, o jogo pressupõe regras. Estas são cruciais para a formação das características pessoais e sociais da criança. Neste sentido, é fulcral entendermos a importância do jogo nos primeiros anos de vida da criança.

2. Definição de jogo

Tentar definir jogo não é fácil, existem diversos autores que defendem diferentes conceitos de jogo. O jogo está presente em todas as culturas, sob formas muito semelhantes (Duarte, 2009). Gove define jogo como “uma competição física ou mental conduzida de acordo com regras na qual cada participante joga em direta oposição aos outros, cada um tentando ganhar ou impedir que o adversário ganhe” (Gove, 1961 in Kamii & DeVries 1980, p. 3). Assim, o jogo pode ser visto como uma ação ou atividade voluntária realizada segundo determinadas regras. O jogo pode também ser visto como uma fuga da realidade sendo acompanhado por um sentimento de alegria e pelas necessidades básicas satisfeitas. A criança “para se desenvolver de maneira equilibrada e harmoniosa, tem necessidade de sonho, de imaginário” (Held, 1980, p. 174). O jogador é o único que tem o imaginário como realidade, podendo assim terminar com ele quando entender.

O jogo é uma atividade temporária e com uma determinada finalidade e é ainda uma atividade isolada e limitada, na medida em que tem um fim quando são alcançados os objetivos finais do jogo e até terminar existe sempre movimento. Todos os jogos têm regras e estas devem ser respeitadas pelos jogadores, não existindo regras não há jogo. Quando a criança imita, também está a jogar, há uma regra subjacente à imitação. Esta regra não é consciente mas está presente. Contudo, as regras de um jogo podem ser alteradas conforme a vontade de todos os jogadores. Para isto, é necessário que a criança tenha consciência das regras. Tanto as regras como o ambiente do jogo podem

ser definidos pelos jogadores, visto que “o jogo ocorre sempre numa determinada situação e deve-se (...) não só conhecer o objeto do jogo mas também o seu contexto” (Neto, 1999, p. 32-33). Há sempre uma ligação com o meio, o jogar não é um ato solto, assume sempre uma relação com o outro.

O jogo é influenciado por diversos fatores, desde a relação da criança consigo mesma e com o outro, ao contexto onde é desenvolvido. A criança deve adotar um comportamento seguro e confiante, procurando explorar o contexto e o próprio jogo, adquirindo diversas aprendizagens. Se a criança estiver insegura vai estar retraída no seu canto e não procurará aprender nem estabelecer relações. Deste modo, é fundamental que tenha um adulto que lhe dê confiança e liberdade, adequando o seu comportamento às necessidades da criança. A motivação para o jogo é bastante importante, a criança deve jogar empenhada, procurando alcançar os objetivos (Neto, 1997).

Para Piaget (1969, in Neto, 1997), o jogo nem sempre tem regras, “nos três primeiros anos de vida a criança tem, principalmente, experiências materiais e sensório-motoras. Nesta fase o jogo possui uma função exploratória e produtiva” (1969, in Neto, 1997, p. 223). Apenas posteriormente, surge o jogo com regras, onde podem ser ensinados valores e atitudes a ter em conta no dia-a-dia. Os jogos funcionais entendidos como “todos aqueles jogos que a criança pratica pela alegria de mover-se e pelas modificações originadas” (Neto, 1997, p. 223). A partir do terceiro ano de vida desenvolve-se o jogo de papéis que pressupõe “a compreensão de símbolos” e a “combinação de variações da ação”. A criança reproduz os seus modelos de comportamento.

O jogo possui diversas características atendendo à forma como é realizado:

- livre - à qual um jogador não pode sentir-se obrigado, sem que o jogo perca a sua qualidade de recriação atraente e divertida (...);
- separada - circunscrita a limites de espaço e de tempo fixados anteriormente, (...);
- incerta - em que o desenrolar não é predeterminado nem o resultado obtido previamente, sendo deixada ao jogador uma certa latitude para sua capacidade inventiva (...);
- improdutiva - não criando nem bens, nem elementos novos de qualquer espécie, (...);

- regulamentada - submetida a convenções que suspendem, temporariamente, as leis correntes e que instauram momentaneamente, uma nova legislação, única a ter validade (...);
- fictícia - acompanhada de uma consciência específica de realidade secundária ou de franca irrealdade em comparação com a vida corrente” (Bandet e Sarazanas, 1975, p. 17).

Estas características apresentadas não vão ao encontro do apresentado anteriormente, sendo que os autores supramencionados defendem que o jogo não pode existir sem ter qualquer finalidade. As finalidades do jogo e as suas regras, que conduzem o jogo ao objetivo final, estão implícitas no conceito de jogo e no próprio ato de jogar. Ao jogar, a criança está ser guiado por regras ou por objetivos definidos previamente. O jogo será então um ato prazeroso, limitado no tempo e no espaço e acompanhando da imaginação da criança.

Para finalizar, “o jogo é, portanto, uma função essencial na vida das crianças; elas exercem-no espontaneamente e sem ajuda, mas podemos satisfazer a sua necessidade da atividade pondo à sua disposição objetos indispensáveis.” (Bandet & Sarazanas, 1975, p. 24). O adulto tem um papel importante neste processo, dando à criança recursos para que possa desenvolver uma atividade com maior qualidade. O adulto fornece os materiais e a criança é livre de os explorar de livre vontade, tendo em atenção as mais variadas formas de o utilizar.

3. Importância do jogo nos primeiros anos

O jogo, como dissemos anteriormente, é intrínseco à criança e é de enorme importância para que o seu desenvolvimento motor e físico, bem como emocional e intelectual seja saudável. Na vida da criança o “brincar ocupa dentro dos meios de expressão da criança um lugar privilegiado. Não podemos considerá-lo só como um passatempo ou diversão: é também uma aprendizagem para a vida adulta. Ao brincar e ao jogar a criança aprende a conhecer o seu próprio corpo e as suas possibilidades, desenvolve a personalidade e encontra um lugar na comunidade” (Solé, 1992, pp. 13-14).

A infância é uma fase em que são realizadas aprendizagens para a idade adulta, sendo o jogo um instrumento fundamental para que se torne um adulto com autonomia e

vontade de aprender. Assim, através do jogo pode ser criado “um ambiente onde as crianças aceitam as diferenças uns dos outros, respeitam as outras crianças e os seus espaços, se tornam mais solidárias, um ambiente onde possam aprender a trabalhar e a partilhar no grupo, adquirir e aprender os valores importantes para o seu crescimento como cidadãos” (Serrão, 2009, p. 30). As crianças aprendem regras, cooperam e adquirem a capacidade de lidar com os seus pares: “o jogo ao estar presente nas diferentes áreas de atividades, de uma forma indireta e direta, promove valores nas crianças, quando estas jogam individualmente ou em grupo” (Serrão, 2009, p. 30-31).

Kamii & DeVries (1991) defendem três critérios para que o jogo seja útil no processo educativo, “propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem, permitir que as crianças possam se auto avaliar quanto ao seu desempenho, permitir que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo” (Kamii & DeVries, 1991, pp. 5-6). Tal como Magalhães (2003, in Henriques, 2012) defende, a criança durante o jogo tem tendência a experienciar situações positivas, tornando-se assim uma atividade satisfatória e fomentando maior confiança e auto estima na criança (Magalhães, 2003, in Henriques, 2012), isto porque o jogo potencia ainda “o desenvolvimento da autonomia das crianças” devido à necessidade de criar estratégias para vencer o adversário (Henriques, 2012, p. 46).

O jogo faz com que as crianças desenvolvam as suas potencialidades. Assim, o educador pode adaptar as áreas de conteúdo ao jogo, tendo em conta as necessidades da criança de modo a possibilitar uma aprendizagem contínua. Na educação, o jogo pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, se a motivação para o jogo for também utilizada para aprender de forma divertida e vista como uma poderosa ferramenta de aprendizagem (Kirriemur & Mcfarlane, 2004). Contudo, “não basta explorar o jogo só nas diferentes áreas de atividades, é necessário que o jogo tenha um verdadeiro papel pedagógico. Como afirma Pessanha (2003), o educador deve pensar (...) na exploração dos jogos. Ou seja, através da exploração do jogo, o processo de ensino-aprendizagem acontece quando o educador promove estratégias diversificadas e significativas para potencializá-lo nas salas de educação pré-escolar” (Serrão & Carvalho, 2011, p. 8). O educador tem de saber utilizar todas as componentes do jogo para que o possa utilizar de forma a favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para o jogo, a criança intuitivamente cria, ao mesmo tempo, uma postura tanto de diversão como de concentração, capaz de permitir o seu desenvolvimento: “a criança

forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e o seu desenvolvimento global” (Costa, 2007, p. 22). Leontiev diz que “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” (1988, in Costa, 2007, p. 23). A criança tem de seguir as regras do jogo, controlando as suas ações de modo a cumprir os objetivos do jogo, cooperando com os colegas.

Conforme Tremea (2000), a existência de regras no jogo é de grande importância, pois é através delas que se determina o que realmente importa dentro do jogo (Pavelacki & Vargas, 2005, p. 4). Tal como mencionado anteriormente, Palma refere que

“As crianças, através do jogo, vão desenvolvendo a capacidade de renunciar aos seus impulsos imediatos e de dirigir suas ações, uma vez que o cumprimento dos requisitos do papel que desempenham torna-se mais do que uma simples subordinação à regra, transforma-se numa fonte de prazer” (Palma, 2008, p. 99, in Resendes, 2012, p. 40).

É possível observar diversos comportamentos nas crianças através da prática do jogo, nomeadamente a nível cognitivo, psicomotor e afetivo. Estes comportamentos permitem o desenvolvimento da criança em diferentes domínios (Resendes, 2012). As variadas experiências proporcionadas pela atividade lúdica permitem o desenvolvimento da estrutura cognitiva da criança, bem como o desenvolvimento “das estruturas sensório motoras, da motricidade fina e global, das capacidades e habilidades psicomotoras através da evolução dos sentidos e do gradual controlo da postura corporal e do movimento” (Resendes, 2012, p. 40). A criança, através do jogo, exprime os seus sentimentos e desejos, tanto através da linguagem oral como da corporal. Experimenta igualmente conflitos e situações de resolução de problemas que permitirão, no dia-a-dia, adquirir mais capacidade em lidar com os outros e em resolver as suas contrariedades. As crianças podem também aprender os seus direitos e os seus deveres, a conviver e participar nas atividades (Costa, 2007). A nível social, através do jogo, a criança pode integrar-se em vários grupos, partilhando experiências e conhecimentos. O jogo proporciona a interação entre pares e permite que haja cooperação e socialização.

4. Os jogos tradicionais na educação de infância

Como é referido anteriormente, o jogo é bastante importante na vida da criança, estando presente em grande parte do seu tempo. Assim, a educação de infância dá uma grande ênfase ao jogo, principalmente ao jogo tradicional, visto que “o jogo tradicional para além de um meio educativo, promove um forte papel de vivências pedagógicas facilmente ajustáveis (...) a cada grupo com que se pretende trabalhar” (Nova, 2009, p. 31). Assim, podemos dizer que os jogos tradicionais são atividades que se enquadram na realidade de vida de qualquer criança e têm sido transmitidos ao longo dos anos, primeiro passando de boca em boca, de geração em geração e mais tarde registados e eternizados ao longo do tempo. O jogo adequa-se à forma de viver de cada população, adaptando-se a cada cultura e contexto social. Devido à sua grande versatilidade, é cada vez mais utilizado, como referido anteriormente, pelas educadoras nos primeiros anos de vida da criança.

Podemos dizer também que “o jogo é um excelente meio educativo e pedagógico que procura inserir cada participante na sociedade, com naturalidade, demonstrando-lhe uma dimensão cultural, de tradições, constituindo também um meio de enriquecimento da interação na e com a família das crianças” (Nova, 2009, p. 32). O jogo tradicional tem como grandes potencialidades socializadoras, como possibilidade de todas as crianças participarem, em interações em que o respeito pelas regras, conhecidas e acordadas por todos, o respeito pelo espaço e pelo material utilizado, a tolerância e o respeito pelas limitações de cada um se concretizam.

É possível afirmar que “os jogos tradicionais contribuem para a formação de atitudes de tolerância, sinceridade, segurança e respeito pelo eu e pelo outro, o respeito pelas diferentes personalidades e a aceitação das virtudes e defeitos de cada um” (Nova, 2009, p. 34). A liberdade que o jogo potencia, fomenta a aceitação e integração de todos. Estes jogos têm como principais características, a transmissão oral e anónima ao longo dos anos, as regras e procedimentos vão se mantendo, apesar de o local e região serem variáveis e estarem estritamente relacionados com trabalho e festa, o que fomenta o sentimento de identidade com a comunidade. Podemos ainda indicar seis finalidades para a realização do jogo tradicional, nomeadamente, a interação em grupo, a aquisição de uma boa coordenação motora, o desenvolvimento do sentido rítmico e compreensão

do tempo, a estruturação do espaço, o enriquecimento oral da linguagem e a formação da personalidade (Coimbra, 2007).

Os jogos fazem parte da cultura e fomentam a manutenção do património lúdico. Para além, de serem “um instrumento crucial para a estabelecer a ligação entre a escola e a comunidade, e para além disso, os jogos populares têm uma elevada função pedagógica” (Coimbra, 2007, p. 15). O jogo pode ser usado como meio de transmissão de conhecimentos e de valores e pode ser utilizado para conhecer outras culturas. Os jogos mudam de cultura para cultura, o que contribui para uma maior curiosidade sobre a outra cultura. Isto fomenta um maior interesse, criando maior interação entre membros culturas diferentes. Desta forma, “os educadores devem ajudar a preservar os jogos tradicionais, promover o seu uso de forma moral e cívica e transmitir o seu conhecimento aos alunos, como valores culturais” (Coimbra, 2007, p. 15). Através do jogo, as crianças tornando-se mais recetivas ao novo e ao diferente, devido à satisfação que têm ao jogar.

Nos dois capítulos anteriores, foi realizada uma revisão de literatura sobre a educação intercultural e a importância do jogo nos primeiros anos de vida. Assim, é salientada a importância que a educação intercultural tem nos primeiros anos de vida e a forma como pode melhorar o desenvolvimento das crianças. A mesma importância é dada ao jogo. Este inclui inúmeras características que permitem à criança o seu desenvolvimento completo, tanto físico, como cognitivo e emocional. O meio normal da criança é o brincar e o jogo e é a partir destes que ela idealiza o seu próprio mundo.

Partindo deste ponto, o projeto que, de seguida, apresentamos passa tanto pelo contacto com outras culturas como pelos jogos existentes nas mesmas. O jogo é intrínseco a cada cultura e por vezes, é esquecido como parte integrante de um todo. Logo, é interessante compreender o potencial do jogo como parte da cultura e a contribuição que o jogo pode dar para a sensibilização para a diversidade cultural.

Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo

Nota Introdutória

Tendo os aspetos mencionados acima, como pano de fundo, em cada sessão do projeto, é apresentada uma cultura diferente e um jogo tradicional dessa mesma cultura. Assim, as crianças tomam conhecimento de novas culturas e contactam com formas diferentes de jogar.

Abordaremos neste capítulo, a metodologia utilizada, relembramos as questões de investigação e os objetivos a perseguir com o nosso projeto intitulado “À procura do sonho do Martim”. Relativamente a este serão descritas todas as sessões e apresentados, de seguida, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do desenvolvimento do projeto.

1. Enquadramento metodológico

A investigação, em geral, caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias, linguagens, técnicas e instrumentos de recolha com a finalidade de dar resposta às questões e problemas com os quais nos confrontamos nos diversos âmbitos de trabalho (Fernandes, 2006).

Para o presente estudo, optámos por seguir o processo de investigação qualitativa do tipo investigação-ação, por ser mais oportuna para a construção de respostas para a questão que colocámos: “Como é que o jogo contribui para a sensibilização à diversidade cultural nos primeiros anos de escolaridade?”. Este tipo de investigação é normalmente usado na investigação realizada pelos professores, visto que é tanto usada a teoria como na prática. Tal como indica Pires (2010), “a investigação-ação parece suportar o desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como atores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na consequente produção de teorização sobre as suas opções educativas” (Pires, 2010, p. 67). O professor assenta a sua prática na teoria que adota, sendo que é tanto um praticante da teoria como também um investigador da ação.

A investigação-ação é também uma forma de reflexão, na medida em que tem por finalidade melhorar as práticas educacionais e as situações em que são

desenvolvidas. O indivíduo investigador faz parte também da ação existente, tal como acontece ao longo do desenrolar do projeto de investigação.

Pérez Serrano (1994), mencionada por Fernandes (2006), apresenta o processo de investigação-ação em quatro etapas:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”;
2. Construir o plano de ação;
3. Propor um plano de ação prática;
4. Refletir e interpretar os resultados (Serrano, 1994, in Fernandes, 2006).

Este foi o processo que seguimos durante a idealização do nosso projeto, sendo que identificámos inicialmente a temática “Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão”, construímos um plano e propusemos o projeto à educadora de infância e ao grupo em questão. Após desenvolvido o projeto, refletimos e interpretámos os dados, integrando-os no referencial teórico construído, como apresentamos no capítulo seguinte.

Após diversas pesquisas relacionadas com o tema proposto, optámos por abordar a temática do jogo relacionada com a diversidade cultural. O projeto foi contruído em conjunto com a colega de díade, Ana Santos (Santos, 2014) que desenvolveu atividades relacionadas com as línguas e a música dos diferentes países. Após construído o plano e pensadas todas as suas fases e atividades foi posto em prática em seis sessões. As sessões do projeto foram sendo sujeitas a reflexão e a recolha de dados. As reflexões realizadas pela díade, em conjunto com a educadora, e os dados recolhidos serão, posteriormente à apresentação do projeto, analisados e interpretados.

Apresentado o enquadramento metodológico, passamos, de seguida, a explicitar as questões e objetivos da investigação de que dá conta este relatório para, posteriormente, realizarmos a apresentação do projeto de intervenção.

Considerando a temática do jogo na educação intercultural e o exposto até ao momento, consideramos a seguinte questão de investigação para o presente trabalho:

- “Como é que o jogo contribui para a sensibilização à diversidade cultural nos primeiros anos de escolaridade?”

Esta questão leva à definição dos seguintes objetivos do projeto de investigação:

- Compreender a forma como o jogo permite sensibilizar à diversidade cultural;
- Avaliar as potencialidades desta abordagem na educação para a diversidade na educação de infância.

Assim, definidos a questão e os objetivos de investigação, passamos a apresentar o projeto, tendo em conta a inserção curricular da temática, a caracterização da realidade pedagógica, a organização da intervenção, a descrição das sessões do projeto e as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

2. Apresentação do projeto de intervenção

2.1. Inserção curricular da temática

A Educação Pré-escolar é regida por dois documentos orientadores, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)* (ME, 1997) e as *Metas de Aprendizagem* (MA) (ME, 2010).

Tendo em conta que o projeto a desenvolver se enquadra no nível de ensino supramencionado, é essencial que consideremos estes documentos. Posto isto, é de salientar que estes tomam a criança como um ser individual, procurando que o seu desenvolvimento seja adequado e constante. Os objetivos estabelecidos, as estratégias utilizadas e as potencialidades de cada criança devem ser sempre tidas em conta. O processo educativo passa por diferentes etapas que se vão sucedendo e aprofundando com o passar do tempo. Assim, o papel da educadora assenta em observar, planear, agir e avaliar.

Tal como indica o decreto de Lei de Bases da Educação (1997), mencionada no documento de OCEPE, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Tendo em consideração tudo o mencionado, consideramos que o projeto se enquadra nos seguintes objetivos:

- a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;

- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Relativamente às MA, consideramos as seguintes, visto que o nosso projeto se adequa às metas apresentadas e as atividades desenvolvidas contribuem para que as crianças atinjam o pretendido por estas:

- “Meta final 2 - No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social;
- Meta final 29 - No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras;
- Meta final 36 - No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade;
- Meta Final 57 - No final da educação pré-escolar, a criança pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão.”

É essencial ter ainda em conta que, na educação intercultural, é fulcral “promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (OCEPE, 1997, p. 51), o que pode ser possibilitado pelo contacto com membros de diferentes culturas. Assim, é fundamental que exista “um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (OCEPE, 1997, p. 52). Como sabemos, o processo educativo deve respeitar “diferentes maneiras de ser e saber”, de modo a dar “sentido à aquisição de novos saberes e culturas”. É essencial “o respeito pela diferença, que valorize a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorecendo a construção da identidade, a autoestima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento coletivo” (OCEPE, 1997, p. 54). Em suma, devemos reter que “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente, construindo referências que lhe permitam compreender o que está certo ou errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (OCEPE, 1997, p. 51-52).

É ainda de salientar a importância das expressões para as crianças. Elas devem explorar diferentes formas de movimento, o que “permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior.” (OCEPE, 1997, p. 58). Assim, os jogos devem progressivamente assumir regras mais complexas, proporcionando “ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (OCEPE, 1997, p. 58).

Apresentadas as metas de aprendizagem em que o projeto se insere e compreendidas as orientações curriculares em que este se insere, passamos de seguida, à caracterização do grupo onde o projeto de intervenção foi implementado.

2.2. Caracterização da realidade pedagógica

O nosso projeto de intervenção foi implementado num jardim-de-infância do concelho de Aveiro num grupo de 18 crianças, composto por oito raparigas e dez rapazes.

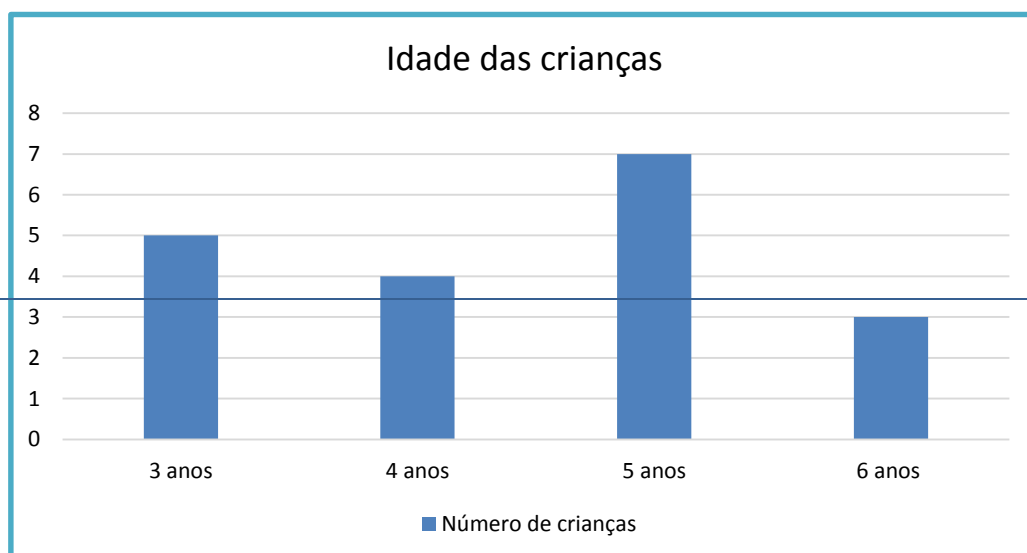


Gráfico 1 – Idades das crianças

As idades variavam entre os três e os seis anos, sendo que cinco crianças tinham 3 anos, quatro crianças tinham 4 anos, sete crianças tinham 5 anos e três crianças tinham 6 anos.

Podemos, assim, dizer que se tratava de um grupo heterogéneo, devido às características individuais das crianças que o complementam, nomeadamente, o número de crianças de cada sexo e a diversidade de idades do grupo. A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com conhecimentos diferentes é facilitadora de desenvolvimento e aprendizagens pelas crianças, tornando-se fundamental o trabalho em pequenos grupos e entre pares. As crianças mais velhas podem ajudar as mais novas, contribuindo para que as mais velhas adquiram maior confiança e autoestima e permitindo que as mais novas procurem estabelecer relações com os outros e adquiram confiança ao longo do tempo.

As profissões dos pais variavam entre feirante, professor, operário da construção civil, gestor comercial, engenheiro, operário fabril e psicólogo, sendo que quatro deles estavam desempregados. As profissões das mães variavam entre feirante, professora, empregada na área da restauração, educadora de infância, estudante e empregada de limpeza. A maioria das mães encontrava-se desempregada. Ao analisarmos os dados recolhidos podemos verificar que grande parte das famílias tinha um dos seus membros desempregado e as profissões mencionadas eram diversas, passando por várias áreas.

A idade das mães e dos pais situava-se entre os 22 e os 62 anos, contudo, a maioria situava-se entre os 22 e os 32 anos. A maioria dos pais tinham habilitações até ao 9º ano, sendo poucos os que tinham escolaridade acima do 12º ano.

Como a maioria das crianças tinha entre 3 e 4 anos, a educadora do grupo assumia diversas estratégias para desenvolver as diferentes áreas educativas, como contar histórias com imagens apelativas, usar fantoches, realizar pintura com guache, efetuar jogos de memória, entre outras. A noção espacial é outra temática que a educadora enfatizava no dia-a-dia. A educadora proporcionava às crianças momentos de conto de histórias, onde inseria diversas temáticas.

É de salientar, ainda, a extrema importância dada à família no seio deste grupo, sendo que os pais ou encarregados de educação se encontravam bastante envolvidos no processo educativo, procurando ter conhecimento das atividades desenvolvidas ao longo do dia e respondendo de forma positiva quando solicitado o seu contributo. Este fator foi tido também em atenção, visto que proporcionámos a ida de diferentes pais ao jardim-de-infância.

Caracterizada a realidade pedagógica, vejamos, de seguida, a organização do projeto.

2.3. Organização e intervenção

O nosso projeto de intervenção teve como título “À procura do sonho do Martim” e foi desenvolvido em díade, (ver Santos, 2014), no âmbito das unidades curriculares de *Seminário de Investigação Educacional A1 e A2* e durante a *Prática Pedagógica Supervisionada A2*. O projeto foi implementado num grupo heterogéneo, caracterizado anteriormente, e decorreu durante três semanas, de segunda a quarta-feira, com seis sessões (ver Anexo 1).

Tal como dissemos, o projeto foi desenvolvido em díade, sendo a base do mesmo comum, contudo no presente trabalho estudamos os aspetos relacionados com as atividades desenvolvidas no projeto, nomeadamente os jogos das diferentes culturas e a sensibilização para a diversidade cultural, enquanto a colega estuda os aspetos relacionados as línguas e o efeito do uso de diferentes canções de diversas culturas.





Sessões	Objetivos gerais	Interdisciplinaridade
<p>1ª Sessão</p> <p><i>Ksénia e a Russia</i></p> <p>(18/11/2013)</p> 	<p>- sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural;</p> <p>- motivar as crianças para jogos e canções de diferentes línguas e culturas;</p> <p>- proporcionar aprendizagens a nível das expressões (plástica, motora e musical), bem como verbal (oral) através do contacto com a diversidade linguística;</p> <p>- desenvolver a competência plurilingue e intercultural.</p>	<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Linguagem Oral</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Matemática</p>
<p>2ª Sessão</p> <p><i>Xau Ming e a China</i></p> <p>(19/11/2013)</p> 		
<p>3ª Sessão</p> <p><i>Francis e a Inglaterra</i></p> <p>(19/11/2013)</p> 		
<p>4ª Sessão</p> <p><i>Yasmin e o Brasil</i></p> <p>(20/11/2013)</p> 		
<p>5ª Sessão</p> <p><i>Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do Xau Ming, do Francis e da Yasmin.</i></p> <p>(25/11/2013 e 26/11/2013)</p>		
<p>6ª Sessão</p> <p><i>O final da história e “Um mundo ideal”</i></p> <p>(27/11/2013)</p>		

Tabela 1 – Apresentação do projeto com as sessões e os objetivos gerais.

As culturas foram escolhidas de acordo com a caracterização das crianças do grupo, assim falámos do *Francis*, o menino inglês, da *Yasmin*, a menina brasileira, e do *Xau Ming*, o menino chinês, visto que existia um menino inglês e um menino brasileiro no grupo e um menino chinês de outro grupo mas com o qual conviviam frequentemente.

Ao *Francis*, à *Yasmin* e ao *Xau Ming*, juntaram-se a *Ksénia*, a menina russa, o *João* e o *Martim*, os meninos portugueses. Estas eram as personagens da história que adaptámos de uma adaptação de *Vive la France!*, de Thierry Lenain & Delphine Durand, realizada por Susana Sá e que intitulámos “O sonho do Martim” (Sá, 2012). No jardim-de-infância do Martim, havia dois grupos de crianças que nunca brincavam juntos, o grupo dos meninos de culturas diferentes e o grupo dos meninos portugueses. Estes, representados pelo João, nunca queriam brincar com os restantes. Todos os intervalos o Martim queria que o João fosse brincar com os outros meninos, mas ele nunca queria. Enquanto o Martim e o João observavam o grupo de meninos estrangeiros, estes jogavam um jogo e cantavam uma canção de cada país. Em cada intervalo, cada menino ensinava aos outros a canção e o jogo. No final da história, o Martim conseguiu realizar o seu sonho. Todos os meninos dos dois grupos acabaram por jogar e cantar juntos.

Esta história foi o fio condutor do projeto, sendo em cada sessão apresentada uma nova criança, como também um jogo e uma canção. De seguida, descrevemos mais detalhadamente cada sessão, indicando tanto o material utilizado como os objetivos específicos de cada uma das atividades.

Apresentado o projeto em geral e definidos os objetivos, descrevemos a seguir as sessões do projeto, tendo em conta as estratégias e os objetivos específicos de cada sessão.

2.4. Descrição das sessões do projeto

2.4.1.1ª Sessão - *Ksénia e a Rússia*

A primeira sessão do projeto intitulava-se “Ksénia e a Rússia” e tinha como objetivos específicos, os seguintes: “desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar”; “desenvolver a competência plurilingue e intercultural, usando a língua e cultura russa”; “participar em jogos infantis, respeitando

as suas regras e objetivos”; “cooperar com os colegas durante a realização dos jogos”, “identificar palavras da língua russa” e “estar recetivo a sons e ritmos da cultura russa”.

O projeto iniciou-se com a apresentação da “nuvem” d’ *O sonho do Martim* que nos acompanhou na maioria das sessões, explorando a forma da almofada, o porquê de ter aquela forma e como estava decorada. Explorámos também as letras existentes na almofada e o que poderia estar escrito. Posto isto, cantámos uma canção “Na almofada do Martim/ vamos ver o que lá vem/ tão fofinha e com estrelinhas/ vamos ver o que ela tem”. Esta canção acompanhou-nos ao longo do projeto, visto que a utilizávamos sempre que descobríamos algo dentro da almofada. Utilizámos esta estratégia pois as crianças tinham já por hábito, sempre que se tirava alguma surpresa do saco, cantar uma canção.

Uma das crianças tirou da nuvem o que ela continha. Inicialmente retirou o livro e depois o fantoche do Martim. As crianças automaticamente identificaram o Martim na capa do livro. Assim, explorámos a capa do livro, tendo em conta os seus desenhos e o título. Relacionámos o título da história com o que estava escrito na almofada e as crianças verificaram que continham as mesmas letras. Indicámos às crianças o que estava escrito e elas concluíram rapidamente que o fantoche representava o Martim.

Posto isto, contámos a primeira parte da história do Martim (ver Anexo 2), em que conhecemos a Ksénia. Esta também tinha um fantoche que a representava e que era retirado da nuvem de igual forma. Durante a história, pudemos também ouvir uma gravação da canção em russo que a Ksénia ensinara aos amigos. A seguir, perguntámos o que tinha acontecido na história e quem era aquela menina. A partir daí, explorámos a palavra em russo “привет!”, indicando que significava “Olá!” e o grupo repetiu em conjunto a palavra. Fomos ao mapa procurar saber onde ficava a Rússia e Portugal, indicando cada menino onde se situava cada um dos países. Um dos meninos acertou e colámos a imagem da Ksénia no respetivo local. Questionámos também as crianças sobre se o país seria muito distante do nosso e todos concordaram que sim. Voltámos a ouvir a gravação da canção da Ksénia e perguntámos às crianças se queriam jogar o *Jogo do anel* que estava na história e, em conjunto, lembrámos as regras. Ainda na manta, escolhemos quem ficaria no meio de olhos fechados para, posteriormente, procurarmos em que mão estava o anel. Durante o jogo, voltámos a cantar a canção, mas desta vez em português.

No final da sessão, pedimos que cada criança do grupo avaliasse as atividades realizadas com o “fixe!” e o “não fixe!” (ver Anexo 7). Optámos por esta simbologia por ser a adotada na sala.

2.4.2. 2ª Sessão - *Xau Ming e a China*

A segunda sessão tinha como objetivos: “desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar”; “desenvolver a competência plurilingue e intercultural, usando a língua e cultura chinesa”; “participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos”; “cooperar com os colegas nos jogos”; “identificar palavras em mandarim” e “contactar com sons e ritmos da cultura chinesa”.

A sessão começou com um diálogo com as crianças sobre a história e as atividades desenvolvidas no dia anterior. Relembrámos o jogo, as personagens, a música e a palavra em russo.

De seguida, as crianças cantaram a canção da “nuvem” para descobrir o que ela tinha de novo para descobrir. Um dos meninos retirou, da nuvem, o Xau Ming. Uma das crianças mal viu o fantoche indicou logo que o menino era chinês. Posto isto, lemos a segunda parte da história para descobrir o que o Xau Ming nos vinha ensinar (ver Anexo 3). Ouvimos também numa gravação a canção do menino chinês. As crianças recontaram a história, as regras do jogo e a canção que o Xau Ming ensinou. Cantámos em português e ouvimos em mandarim.

Posteriormente, fomos ao mapa procurar onde se situava a China e colocámos a imagem do Xau Ming no seu local. Explorámos a palavra “Olá” em mandarim, tendo todas as crianças repetido. Perguntámos se queriam jogar ao *Tangram*, tendo as crianças mostrado entusiasmo. Contudo, apenas as crianças mais velhas conseguiram realizar o jogo devido ao seu grau de dificuldade.

No final da sessão, pedimos novamente que cada criança do grupo avaliasse as atividades realizadas com o “fixe!” e o “não fixe!” (ver Anexo 7).

2.4.3. 3ª Sessão - *Francis e a Inglaterra*

A terceira sessão teve como objetivos específicos: “desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar”; “desenvolver a competência plurilingue e intercultural, usando a língua e cultura inglesa”; “participar

em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos”; “cooperar com os colegas nos jogos”; “identificar palavras em inglês” e “contactar com sons e ritmos da cultura inglesa”.

Tal como na sessão anterior, relembrámos o que fizemos nas sessões anteriores, especialmente na sessão em que conhecemos o Xau Ming. Cantámos a canção da “nuvem” e um dos meninos retirou o Francis da almofada.

Todas as crianças já sabiam que iria ser lida outra parte da história, então sentaram-se nos seus lugares com toda a atenção (ver Anexo 4). Após ouvirem a história, perguntámos quem era o Francis e que palavras diferentes tinha dito. Durante o conto da história, pudemos também ouvir a canção que o Francis ensinara aos colegas. O grupo identificou rapidamente a língua e o que queria dizer “Good Morning”, por já terem tido contacto com o inglês.

Posteriormente, situámos o Reino Unido no mapa e colocámos a imagem do Francis no devido local. Perguntámos ao menino com pai inglês se queria ensinar aos colegas algumas palavras em inglês, mas ele mostrou-se muito reticente. Após vários estímulos, disse algumas palavras na língua inglesa para os colegas.

Relembrámos a canção tanto em português como em inglês e perguntámos às crianças se queriam jogar o jogo que tinham aprendido. Todos concordaram e fomos para o exterior para jogar críquete. Cada criança, na sua vez, foi jogar enquanto os restantes aplaudiam as vitórias do colega.

No final da sessão, pedimos mais uma vez que cada criança do grupo avaliasse as atividades realizadas com o “fixe!” e o “não fixe!” (ver Anexo 7).

2.4.4. 4ª Sessão - *Yasmin e o Brasil*

A quarta sessão teve como objetivos: “desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar”; “desenvolver a competência plurilingue e intercultural, usando o português do Brasil e a cultura brasileira”; “participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos”; “cooperar com os colegas nos jogos”; “identificar palavras do português do Brasil”; “contactar com sons e ritmos da cultura brasileira”; e “contactar e explorar instrumentos musicais”.

Tal como aconteceu nas sessões anteriores relembrámos os jogos, as canções, as personagens e as palavras em outras línguas que já tínhamos aprendido. Nesta sessão, também começámos a perguntar se achavam que o João devia ir brincar com os

elementos do outro grupo. Todas as crianças concordaram que todos deviam brincar juntos e que se fossem elas iam brincar com os meninos de outras nacionalidades.

De seguida, lemos a quarta parte da história e conhecemos a Yasmin que retirámos também da nuvem do Martim. Terminada a leitura da história (ver Anexo 5), cantámos várias vezes a canção que a Yasmin tinha ensinado e foi dado a cada criança um reco-reco ou uma maraca. Em conjunto, tocámos e cantámos a canção *Samba lelê*.

Em conjunto, localizámos o Brasil no mapa, colocámos a imagem da Yasmin no mapa, questionando as crianças se queriam ir jogar à *Amarelinha*. Relembrámos as regras do jogo e como estava mau tempo, desenhámos a *Amarelinha* no chão da sala. Um a um, todos jogaram. Este jogo contribuiu também para o desenvolvimento da motricidade grossa de cada criança. Os mais novos tiveram mais dificuldades, mas conseguiram realizá-lo da melhor forma.

No final da sessão, pedimos novamente que cada criança do grupo avaliasse as atividades realizadas com o “fixe!” e o “não fixe!” (Ver anexo 7).

2.4.5.5ª Sessão - *Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do Xau Ming, do Francis e da Yasmin.*

A quinta sessão teve como objetivos: “contactar com falantes oriundos das diferentes línguas e culturas” e “desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar”.

Esta sessão foi dividida em dois dias, sendo composta por quatro partes. Diversas pessoas das diferentes culturas foram convidadas a vir ao jardim de infância falar e mostrar um pouco da sua cultura.

Na primeira parte da sessão, relembrámos as línguas e culturas com as quais contactámos nas sessões anteriores, bem como as personagens da história. Salientámos a parte da história da Yasmin, pois nesse dia era a visita dos pais do menino brasileiro.

Os pais do menino contaram lendas da Amazónia e todos ouviram com muita atenção o que eles diziam. As crianças foram fazendo algumas perguntas.

Na segunda parte, tivemos a visita da mãe inglesa de um dos meninos. A mãe foi contar ao grupo uma história em inglês que, de seguida, recontou em português.

No dia seguinte, conheceram uma senhora que falava russo e aprenderam a dançar *kalinka*. Posto isto, aprenderam também algumas palavras em russo. As crianças mostraram-se bastante motivadas.

Na parte final da sessão, tivemos a visita da mãe do menino chinês que trouxe sobremesa tradicional chinesa para que todos provassem e que cantou um pouco de uma canção em mandarim.

No final da sessão, pedimos novamente que cada criança do grupo avaliasse as atividades realizadas com o “fixe!” e o “não fixe!” (ver Anexo 7).

2.4.6.6ª Sessão - *O final da história e “Um mundo ideal”*

A sexta sessão teve como objetivos: “desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar”; “desenvolver a competência plurilingue e intercultural”; “participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos”; “cooperar com os colegas nos jogos”; “identificar palavras de diferentes línguas”; “contactar com sons e ritmos de outras culturas”; e “expressar através do desenho as suas atitudes em relação à diversidade”.

A última sessão iniciou-se com um diálogo com as crianças sobre a história. Relembrámos as personagens, os países, os jogos, as línguas e o sonho do Martim. De seguida, pedimos às crianças que pensassem num final para a nossa história e a desenhassem. Perguntámos quem o queria fazer e 10 dos meninos prontificaram-se. Separámo-los em dois grupos, levando cada um para uma sala diferente para que não se influenciassem uns aos outros. Depois, todos se sentaram na manta e cada criança contou o que tinha desenhado como final da história. Assim, ouviram o final que estava escrito no livro e que ia ao encontro do dito pelas crianças (ver Anexo 6).

De seguida, ouviram a canção, *Um mundo ideal*, nas quatro línguas que tínhamos abordado ao longo das sessões. Explorada a canção, as crianças fizeram uma roda para poderem jogar o jogo do *Lencinho*, como símbolo da concretização do sonho do Martim.

No final da sessão, pedimos que cada criança do grupo avaliasse as atividades realizadas com o “fixe!” e o “não fixe!” (ver Anexo 7).

Terminado o projeto, realizámos ainda um inquérito escrito à educadora de forma a avaliar as vantagens deste tipo de projetos.

Descritas as atividades desenvolvidas com as crianças, apresentaremos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados usadas ao longo do projeto.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A tabela seguinte apresenta as sessões do projeto remetendo para as técnicas de recolha de dados utilizadas em cada uma. Desta forma, é possível ter uma visão geral do projeto e das técnicas escolhidas.

Sessões	Instrumentos de recolha de dados
1ª Sessão - <i>Ksénia e a Russia</i> (18/11/2013)	Vídeogravação Cartaz de avaliação
2ª Sessão - <i>Xau Ming e a China</i> (19/11/2013)	Vídeogravação Cartaz de avaliação
3ª Sessão - <i>Francis e a Inglaterra</i> (19/11/2013)	Vídeogravação Cartaz de avaliação
4ª Sessão <i>Yasmin e o Brasil</i> (20/11/2013)	Vídeogravação Cartaz de avaliação
5ª Sessão - <i>Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do Xau Ming, do Francis e da Yasmin.</i> (25/11/2013 e 26/11/2013)	Vídeogravação Cartaz de avaliação
6ª Sessão - <i>O Final da história e “Um mundo ideal”</i> (27/11/2013)	Vídeogravação Cartaz de avaliação Desenhos Respostas do inquérito à educadora

Tabela 2 – Instrumentos de recolha de dados utilizados em cada sessão.

De seguida, apresentaremos detalhadamente cada instrumento de recolha de dados utilizado, indicando os objetivos de cada um e também os dados recolhidos através destes.

3.1. Avaliação das sessões pelas crianças

No final de cada sessão, as crianças preenchem um cartaz de avaliação, dividido pelo número de crianças existentes e pelo número de sessões realizadas, com um ícone de “fixe” ou um ícone de “não fixe”. Através desta terminologia, conseguimos perceber se as crianças gostavam das atividades realizadas em cada sessão. Optámos pela utilização destes ícones, visto ser uma estratégia já adotada pela educadora da sala e conhecida pelas crianças.

Analisando o cartaz podemos também ter noção do número de crianças que participou em todas as sessões do projeto ou apenas em parte delas.

3.2. Observação direta e vídeo gravação

Para além da avaliação das sessões pelas crianças representada no cartaz, tendo em conta que “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (Pardal & Correia, 1995, p. 50), utilizámos também a observação direta e participante e as vídeo gravações de cada sessão para recolha de dados.

Na observação direta de um grupo ou de alguma atividade, importa ter em conta que é necessário respeitar o que queremos observar, as pessoas envolvidas, o meio ambiente e os conhecimentos que temos do grupo ou das atividades (Barton & Ascione, 1984). A observação realizada, ao longo das sessões, teve em consideração todos os pontos mencionados anteriormente, bem como a importância da existência de uma observação estruturada em que estão presentes os objetivos da mesma.

É também necessário ter em conta que

“a observação participante permite um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante. A sua execução é mais complexa. Esta complexidade pode decorrer de fatores

distintos que radicam na distinção de estatutos – de observador versus observado – na diferenciação social de papéis – de fornecimento de informação versus captação de informação – e na aceitação cultural do observador pelo observado” (Pardal & Correia, 1995, p. 50).

A observação realizada enquanto participante é mais completa, contudo é mais difícil de executar, tendo em conta que se é parte da ação que se pretende observar. Ao participar na atividade, o observador é parte da ação que está a ser desenvolvida. Ao mesmo tempo que realiza a atividade, observa também o que os outros estão a fazer. Passa, assim, a ser parte da ação. O observador que está de fora da atividade consegue ter uma visão geral de todos os elementos que compõem a ação. Contudo, o observador que participa nas atividades consegue vivenciar o mesmo que os outros participantes, tendo uma melhor conceção da atividade que se desenvolve e o que suscita em cada elemento do grupo participante. Tendo assim, um maior conhecimento do que os participantes sentem acerca do que realizam, podendo assim ter mais pormenores sobre a ação.

Contudo, para que o observador participante não perca qualquer momento crucial da atividade por estar a desenvolvê-la, com a evolução da tecnologia surgiu um novo processo de observação, a vídeo gravação. Esta permite captar a imagem e o som, tornando os dados mais fidedignos. Das vídeo gravações realizadas, retiram-se as frases produzidas pelas crianças relativas à realização do jogo. Ao longo do projeto, as crianças jogaram quatro jogos de diferentes culturas, como o *Jogo do Anel*, o *Tangram*, a *Amarelinha* e o *Críquete*.

3.3. Desenhos das crianças

O desenho é um meio de comunicação para a criança, bem como uma das formas de expressão mais utilizadas. Ao desenhar, a criança transmite os seus pensamentos, sentimentos e emoções. Assim, o adulto não deve desprezar o que o desenho da criança transmite, valorizando-o e tentando compreender o que cada elemento do mesmo significa para a criança: “A comunicação tem sempre de encontrar interlocutor, porque senão converte-se em monólogo, e a nossa tarefa de adultos é compreender e responder ao que a criança nos comunica com os seus desenhos” (Salvador, 1988, p. 31).

É de salientar ainda a importância que o desenho tem no desenvolvimento da criança, tal como o brincar e o jogo. Assim, é importante que não seja desvalorizado

face às restantes formas de expressão, pois “não é necessário dizer a uma criança que desenhe como não é necessário dizer-lhe que brinque” (Salvador, 1988, p. 13).

Assim, por todas as razões mencionadas acima, utilizámos também o desenho como instrumento de recolha de dados. Luquet (1927), mencionado por Silva (2010), afirma que “a escolha da técnica do desenho como método de pesquisa deve-se ao facto do desenho ser uma forma de linguagem universal, apresentar vantagens tais como facilidade e liberdade de expressão” (Luquet, 1927, in Silva, 2010, p. 53).

Os desenhos foram pedidos às crianças na última sessão do projeto (ver Anexo 8). Elas tinham que desenhar o final da história, para assim podermos perceber se tinham compreendido a mensagem da mesma e de que forma a integravam na sua realidade. O formato papel não era o comum, cada folha estava recortada em forma de nuvem, como a almofada do Martim. Desta forma, fugimos ao convencional papel retangular, procurando aproximar a criança da história e dos elementos ligados a esta.

3.4. Inquérito por questionário realizado à educadora

O inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...)” neste caso à educadora do grupo, “(...) uma série de perguntas relativas às suas opiniões, às suas expectativas, ou ainda, sobre qualquer ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 188).

O inquérito realizado à educadora traduz os objetivos da pesquisa em questões específicas e foi feito após a última sessão como forma de avaliação do projeto. A educadora foi um elemento bastante participativo no decorrer do projeto, sendo assim bastante importante a sua opinião sobre alguns aspetos.

As questões realizadas foram as seguintes:

- 1º) Com o nosso projeto “À procura do sonho do Martim” finalizado, e com o conhecimento que tem das crianças, qual pensa ter sido o impacto que o projeto teve sobre as mesmas?
- 2º) Quais os pontos positivos e negativos das sessões realizadas?
- 3º) Qual foi a sessão que mais lhe agradou? Porquê?
- 4º) O que mudaria no projeto e nas suas sessões?
- 5º) De que forma é que este projeto contribuiu para o desenvolvimento das crianças?
- 6º) Até que ponto as suas expectativas sobre o projeto foram atingidas?
- 7º) Que sugestões gostaria de deixar para projetos futuros?

Ao longo do capítulo, referimos as questões e objetivos de investigação, realizando também o enquadramento metodológico e que remete para o método de investigação-ação. Posto isto, apresentámos as metas de aprendizagem em que o projeto se enquadra, mencionando as áreas de expressão e de conhecimento do mundo, tendo por referência que o projeto foi desenvolvido numa sala de pré-escolar. Apresentadas a descrição e a organização das sessões e das suas atividades, indicámos também as técnicas e instrumentos que utilizámos para a recolha de dados, a saber, a avaliação das sessões pelas crianças, a observação direta e as vídeo gravações realizadas, os desenhos realizados pelas crianças e o inquérito por entrevista efetuado à educadora. Posto isto, apresentaremos e analisaremos os dados recolhidos, bem como discutiremos os resultados alcançados no decorrer do projeto de intervenção.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados

Nota introdutória

Apresentados todos as técnicas e instrumentos para a recolha dos dados, o presente capítulo começa com a apresentação da metodologia de análise de dados, neste caso a análise de conteúdo. Indicamos também as categorias de análise criadas.

De seguida, analisamos os dados, começando pelas atitudes das crianças relativamente à sua cultura e à cultura do outro. Posteriormente, o bem-estar emocional das crianças e a sua implicação nas atividades desenvolvidas, os jogos e por último, as respostas dadas pela educadora ao inquérito por entrevista realizado.

1. Metodologia e análise de dados

O método utilizado para a análise dos dados recolhidos ao longo do projeto foi a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo na investigação social é cada vez mais utilizada como método de investigação, sendo que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227). As informações captadas são essencialmente ideias e interpretações do discurso produzido pelos locutores. Assim, é fundamental focar a atenção, tanto na informação transmitida através do discurso, como através de fotografias ou vídeo gravações. Este método “aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso”, permitindo que o discurso seja devidamente compreendido.

Posto isto, a análise irá ser realizada através da interpretação de frases ditas pelas crianças, de desenhos realizados, de fotografias tiradas e das vídeo gravações efetuadas. Além do discurso falado, será tido em conta também o ambiente que rodeia a criança e a forma como reage às situações. Tal como indica Moraes (1999), “de certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda a leitura constitui numa interpretação” (Moraes, 1999, s/p).

Face aos dados recolhidos e analisando os seus resultados, decidimos agrupá-los em quatro diferentes categorias que se dividem em quatro subcategorias. A saber, as atitudes em que analisamos os dados face ao outro e à sua cultura, o bem estar emocional e a implicação, analisando assim o envolvimento e empenho nas atividades lúdicas, respetivamente. Por último, a apreciação do projeto, em que analisamos os

dados, tendo em conta o interesse pelas atividades e pelos materiais utilizados, tanto por parte das crianças como pela educadora.

Categorias	Sub-categorias
Atitudes	Atitudes face ao outro Atitudes face à sua cultura
Bem estar emocional	Envolvimento em atividades lúdicas
Implicação	Empenho nas atividades lúdicas
Apreciação do projeto	Interesse pelas atividades e pelos materiais

Tabela 3 - Categorias de análise

A primeira categoria remete para as atitudes da criança perante o outro e a sua cultura. Aqui colocamos todas as expressões ditas pelas crianças relacionados com as atividades desenvolvidas, neste caso pelo jogo e a história contada.

Para uma melhor análise das categorias de bem-estar emocional e implicação, utilizamos o SAC, de Gabriela Portugal e Ferre Laevers. Através deste sistema podemos verificar o grau de bem-estar e de implicação nas atividades por parte das crianças. O SAC foi estruturado tendo como principal pilar o “princípio de que a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos, mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10). Os autores deste sistema afirmam que a educação deve promover “os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança”, proporcionando assim “uma boa educação para todas as crianças” que está “atenta à diversidade e diferenciação curricular” (Portugal & Laevers, 2010, p. 17). Na educação, é fundamental potenciar nas crianças bem-estar de modo a que todas possam participar com agrado e receptividade em todas as atividades. A melhor forma de avaliar uma atividade quanto à sua qualidade em determinado contexto e grupo “é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

2. Análise e discussão dos resultados

2.1. Atitudes das crianças

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram sendo feitos registos escritos, de som e imagem das crianças no decorrer das atividades. Assim, para a análise dos dados presentes nesta categoria, analisaremos as frases ditas por quatro crianças, de 4 anos de idade, quer enquanto jogavam quer em conversa com outros. Analisadas as frases ditas pelas crianças dividimo-las em duas subcategorias, a saber, as atitudes face ao outro e as atitudes face à cultura.

A maioria das frases está relacionada com as atitudes perante o outro, o respeito que têm pelo outro e pelos comportamentos que este adotou. Contudo, existem também expressões que podemos considerar como respeito pelo outro e pela cultura, a saber, “Gosto muito do Martim e gosto da Yasmin”; “Gostei muito de todos os pais de nacionalidades diferentes que vieram ao jardim”. Logo, vão ao encontro do indicado por Deardoff (2011, in UNESCO, 2013), na medida em que o autor defendia que algumas das competências interculturais a ser desenvolvidas eram o respeito e a valorização do outro, bem como escutar o outro e construir relações com outras culturas.

O Martim é a personagem da história que tenta a aproximação das outras personagens portuguesas ao grupo de personagens de outras nacionalidades, bem como a Yasmin que é a menina brasileira, apresentada na história. A demonstração do agrado perante a visita dos pais dos meninos das diferentes nacionalidades demonstra também o respeito, a tolerância e a receptividade perante a diversidade.

Outras expressões como “Não gostei do João”, também demonstra atitude perante a cultura e o outro. Sendo que o João, é a personagem da história que não quer brincar com os meninos de outras nacionalidades. Para além do sentimento de desagrado, as crianças demonstram também que acreditam que o João vai acabar por se dar bem com todos os meninos e que vão todos conseguir brincar, como é possível verificar nas seguintes expressões: “Os meninos vão ficar todos amigos”; “O Martim vai fazer o seu sonho. O João vai ficar amigo de todos.”; “Os meninos vão ser todos amigos e brincar todos juntos”; “O João vai gostar dos outros meninos”. Desta forma vão demonstrando que conseguem aceitar a diferença e o outro. As atitudes tomadas remetem para o que é defendido pelo Ministério da Educação, “a educação intercultural desenvolve uma pedagogia da relação humana, pretendendo dar uma oportunidade à criança de ela

própria se situar, a cada instante, relativamente aos outros, procurando dar-lhes os meios para diversificar as suas referências e para viver as suas várias modalidades culturais do seu meio. Ela forma a criança para a comunicação, mesmo em situações conflituais” (ME, 2005, p. 15).

Pelas atitudes tomadas pelas crianças, tanto face ao outro como à cultura, podemos indicar que as crianças desenvolveram alguns comportamentos favoráveis ao contacto, respeito e convívio com elementos de diferentes culturas. Através das expressões ditas pelas crianças, é possível indicar que foi fomentado nas crianças um maior conhecimento e consciência da diversidade de culturas e que foram desenvolvidos valores e atitudes positivas, de aceitação e de respeito pelos outros (Cação, 2012). Para além de que adquirem e aprendem “valores importantes para o seu crescimento como cidadãos” (Serrão, 2009, p. 30).

Analizadas as frases ditas pelas crianças, iremos de seguida, analisar os desenhos realizados pelas crianças quando lhes foi pedido que desenhassem o final da história. Sendo assim, temos oito desenhos (ver Anexo 8), sendo que dois desenhos são de crianças de 3 anos, três desenhos são de crianças de 4 anos e três desenhos são de crianças de 5 anos.

O desenho 1 foi realizado por uma criança de 3 anos e quando questionado sobre o que tinha o seu desenho, respondeu: “o Martim”. O desenho 2 foi efetuado por uma criança de 4 anos em que desenhou uma flor, o desenho e uma escola. Quando questionada sobre o conteúdo desenho indicou que estavam as crianças estavam todas a fazer uma festa dentro da escola. No desenho 3, constam três personagens da história, o Martim, a Ksénia e o João. A criança de 4 anos desenhou-se também a si própria. No desenho 4, a criança de 5 anos desenhou apenas o Martim, indicando que ele estava feliz. No desenho 5, uma das crianças de 3 anos desenhou o sol, o pai dela, a mãe dela, o Martim e a ela própria. No desenho 6, uma das crianças de 5 anos desenhou o Xau Ming, a Ksénia, o Martim e um colega pertencente ao grupo dela. No desenho 7, uma das crianças de 5 anos desenhou o recreio da escola, o Martim e a escola. Por último, no desenho 8, uma das crianças de 4 anos, desenhou o Martim e algumas das outras personagens da história que falavam outras línguas.

Identificado o que compunha cada desenho, passamos então à análise dos elementos dos desenhos.

Na maioria dos desenhos, as crianças colocaram o Martim, a personagem principal da nossa história. O aparecimento constante desta personagem pode dever-se

ao facto de ser umas das personagens com maior destaque na história, porém pode ser também por as crianças se identificarem em grande parte com as atitudes da personagem. A personagem que aparece maioritariamente relacionada com o Martim, o João, é apenas referida uma vez (desenho 3). A partir disto, podemos indicar que as crianças desenharam mais vezes o Martim por estarem de acordo com as suas atitudes e se identificarem com a sua postura ao longo da história. A escola é referida em dois desenhos, sendo aqui o espaço onde decorre toda a história. É também importante referir que as personagens de outras culturas são também mencionadas três dos oito desenhos. Este aspeto pode ser considerado como positivo, pois demonstra a importância que as crianças deram a essas personagens e a todas as aprendizagens que fizeram. Em dois dos desenhos, as crianças desenharam-se a si próprias sendo assim parte integrante da história. Uma das crianças de três anos desenhou também os seus pais. O facto de se inserirem a si próprias e à família no desenho, bem como a algumas das personagens da história demonstra que transferem os seus sentimentos referentes à sua família para a história que lhes foi contada.

Analisados os desenhos, podemos perceber que as crianças remetem os seus desenhos para as personagens da história que tanto representam a sua cultura, o Martim, como as personagens que remetem para outras culturas, como a Ksénia e o Xau Ming. Desta forma, é possível indicar que foi adotado pelas crianças uma atitude positiva face à cultura, bem como em relação ao outro.

Atitudes	
Face ao outro	Face à cultura
<p>“Gosto muito do Martim e gosto da Yasmin.”</p> <p>“Gostei muito de todos os pais de nacionalidades diferentes que vieram ao jardim.”</p>	<p>“Gosto muito do Martim e gosto da Yasmin.”</p> <p>“Gostei muito de todos os pais de nacionalidades diferentes que vieram ao jardim.”</p>
<p>“Gostei muito da Ksenia e da Yasmin.”</p> <p>“Não gostei do João.”</p>	<p>“Gostei de conhecer a Bárbara.”</p> <p>“Gostei do jogo da Mão, de dança”</p> <p>“Gostei da mãe do Tommy”</p>
<p>“O João não vai brincar com os outros meninos, mas o Martim vai brincar com os outros meninos e vai ficar contente na mesma.”</p>	
<p>“Os meninos vão ser todos amigos e brincar todos juntos”</p> <p>“O João vai gostar dos outros meninos”</p>	

Tabela 4 - Atitudes.

2.2. Bem-estar emocional

Um dos pontos de análise deste projeto é o bem-estar emocional das crianças enquanto desenvolvem as atividades propostas, neste caso, os diferentes jogos. Assim, é essencial definirmos bem-estar emocional, sendo que Laevers o define como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Laevers, Portugal, 2010, p. 20).

O bem-estar da criança é fundamental para avaliar o sucesso da atividade e a qualidade do contexto. Se a criança demonstrar energia e satisfação, a atividade está a ser desenvolvida da melhor forma. Por outras palavras “o grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 21).

É fundamental ter em conta os indicadores de bem-estar emocional para assim podermos avaliar a atividade e a forma com as crianças a desenvolvem. Assim, deve ser tido em conta “a abertura e receptividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e ligação consigo próprio” que a criança demonstra ao longo do jogo (Portugal & Laevers, 2010, p. 21).

Ao observar os vídeos realizados durante as sessões é possível verificar, ao avaliar a postura das crianças, que a maioria das crianças está receptiva e interage com os colegas e com os adultos. Na realização do jogo, as crianças fazem uma boa adaptação às regras e desfrutam do jogo. É visível que as crianças se sentem bem e que fazem por desenvolver a atividade da melhor forma, demonstrando, através da sua postura e expressão facial, alegria e satisfação. Tal como afirma Magalhães (2003), a criança durante o jogo tem tendência a experienciar situações positivas, tornando-se assim uma atividade satisfatória e fomentando maior confiança e auto estima à criança (Magalhães, 2003, in Henriques, 2012).

Em todos os jogos desenvolvidos, há crianças que demonstram bem-estar emocional, contudo no jogo do “Tangram” várias crianças demonstram alguma reticência na realização do mesmo. Contudo, pensamos que isto se verifica devido à dificuldade do mesmo, visto que apenas as crianças mais velhas o conseguiam realizar.

É possível ainda verificar a partir do grau satisfatório de bem-estar que as crianças demonstram gosto pelo jogar, como também pelo conhecimento de coisas novas, como as regras do jogo e os saberes da cultura que não conheciam. Além destes aspetos, podemos indicar que o jogo cria um ambiente em que as crianças se respeitam umas às outras e aprendem a trabalhar e partilham em grupo (Serrão, 2009, p. 30).

2.3. Implicação nas atividades

Para além do bem-estar emocional da criança, é também importante perceber a sua implicação/envolvimento na atividade. O bem-estar emocional e a implicação nas atividades permitem verificar se as crianças desfrutaram da melhor forma das atividades propostas. Assim, é fundamental ter em consideração que a

“implicação como uma qualidade da atividade humana pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Toda a motivação, satisfação e entusiasmo demonstrados permitem evidenciar de forma clara uma avaliação da atividade à educadora. A criança através do jogo exprime os seus sentimentos e desejos, tanto através da linguagem oral como da corporal. Desta forma, podemos verificar através da visualização dos vídeos, se as crianças demonstraram envolvimento nos jogos desenvolvidos nas sessões.

Ao longo da visualização das gravações é essencial ter em foco a concentração, a energia, a criatividade, a expressão facial e postural, a persistência, a precisão, o tempo de reação e a satisfação. A maioria das crianças foca a sua atenção na atividade que realiza, neste caso, o jogo “Críquete”.

Ao observarmos a criança A, percebemos que o olhar procura os objetos que irão ser utilizados no jogo, quando lhe é dada autorização, pega neles e segue para o espaço destinado ao jogo. A criança B e C acompanham-na, ajudando-a, abrindo a porta, bem como a ajudam na distribuição dos diversos objetos. A criança D segue com atenção, os colegas, demonstrando entusiasmo e interesse na atividade. Voluntaria-se para colocar as estacas no chão e ajudar a formar a fila para dar início ao jogo. Durante o jogo, todos estão entusiasmados e esforçados em o realizar da melhor forma, a criança A é a primeira a jogar (ver figura 2). Além disto, vão-se

ajudando, nunca deixando esquecer as regras estipuladas inicialmente. Feita a primeira ronda do jogo, pedem para repetir, insistindo para serem os primeiros. Ao longo do jogo, ouvimos alguns comentários como “este jogo é tão giro”, “quero ser o primeiro”, “não pegues assim no taco”.



Figura 2 - A criança A a jogar críquete.

Na realização do “Jogo do Anel”, as crianças sentam-se em círculo, como lhes é pedido, e perguntam: “Onde está o anel?”, “Quem vai começar o jogo?”. Cantamos outra vez a música para que, no jogo, não haja esquecimentos. As crianças demonstram empenho em tentar descobrir quem possui o anel. A criança A, tem o anel, a sua postura é correta, sorrindo e demonstrando algum nervosismo por ter o anel consigo. A criança B percebe rapidamente quem tem o anel, gritando e apontando: “É ela que tem o anel”. A criança A fica um pouco aborrecida, mas rapidamente é retomado o jogo com todos.

Todos já conhecem o jogo da “Amarelinha”, só que com outro nome, “Jogo da macaca”, no entanto, ficaram muito entusiasmados por conhecerem o novo nome. Todos ouviram com atenção as regras e demonstraram entusiasmo em jogar. Rapidamente, se sentaram todos para começarem o jogo, um de cada vez. A criança C é a primeira a realizar o jogo, tendo demonstrado algum receio em ser o primeiro, no entanto desenvolveu a atividade com naturalidade (ver figura 3). A criança B foi dando dicas do desenrolar do jogo, ajudando o colega, indicando onde se devia colocar os pés e para onde devia atirar a pedra.



Figura 3 – As crianças vão ajudando a criança C a jogar a “Amarelinha”.

No jogo “Tangram”, a criança A pega nas peças e é questionada sobre as suas formas. A criança B e C lançam palpites, como “triângulos” e “quadrados”. A criança D, de forma mais determinada, pega nos desenhos e nas peças fornecidas, tentando contruir as imagens (ver figura 4). As crianças A e B aproximam-se e vão montando a imagem (ver figura 5). A criança C demonstra algum receio e insatisfação a acaba por perder o foco na atividade. Este jogo foi aquele em que se notou que as crianças estiveram menos implicadas, devido à complexidade do jogo e à pouca capacidade de orientação no espaço da maioria das crianças mais novas.

Os aspetos mencionados anteriormente sustentam o indicado por Serrão, “o jogo ao estar presente nas diferentes áreas de atividades, de uma forma indireta ou direta, promove valores nas crianças, quando estas jogam individualmente ou em grupo” (Serrão, 2009, p. 30-31).



Figura 4 – A criança D pega nas peças e tenta montar o desenho.



Figura 5 – A criança A e B observam e tentam montar a imagem.

2.4. Apreciação do projeto pela educadora

Na última sessão do projeto foi fornecido à educadora um inquérito por questionário que continha seis perguntas sobre o desenvolvimento do projeto e a sua apreciação do projeto (ver Anexo 9).

Na opinião da educadora, as atividades desenvolvidas no projeto permitiram que as crianças aprendessem que “existem outras línguas para além da nossa e que devemos respeitar, aceitar, valorizar crianças “diferentes”. O projeto contribuiu para a compreensão do mundo circundante e para conhecerem e valorizarem os saberes sociais e culturais”. As estratégias utilizadas foram positivas, visto que as crianças estiveram sempre atentas e implicadas. A educadora salientou a importância da presença dos elementos da família das crianças no projeto, como também a interação que existiu entre as crianças e os membros de outras culturas.

Por fim, salientamos que a educadora tinha poucas expectativas por o grupo ser heterogéneo, mas estas foram superadas através das atividades e estratégias utilizados que foram ao encontro dos interesses das crianças mais pequenas.

Considerações finais

Vivemos num mundo cada vez mais globalizado em que todas as culturas interagem e as pessoas contactam com cada vez mais línguas. Na mesma cidade, podemos encontrar pessoas de diferentes culturas e de diversas línguas. Isto acontece cada vez mais na escola, em que há alunos de diferentes culturas na mesma turma ou nos mesmos grupos.

Posto isto, a escola tem de estar cada vez atenta a esta situação e adequar o seu currículo à diversidade linguística e cultural existente. Quando um aluno de cultura diferente chega à escola tem de ser integrado na turma e isto implica que o professor seja capaz de se informar sobre a cultura da criança que acaba de chegar. O importante não é incluir a criança no ambiente menosprezando a sua cultura, mas convidar a criança a partilhar a sua cultura com os outros e os outros com ela. É necessário ter em conta todas as culturas que coexistem no mesmo ambiente, no nosso mundo.

O presente estudo esteve centrado, essencialmente, na “educação intercultural” e no “jogo”, e tinha como objetivos compreender a forma como o jogo permite sensibilizar à diversidade cultural e avaliar as potencialidades desta abordagem na educação para a diversidade na educação de infância. Atendendo aos objetivos estabelecidos, procurámos responder à seguinte questão-problema: “Como é que o jogo contribui para a sensibilização à diversidade cultural nos primeiros anos de escolaridade?”. Através dos dados recolhidos e da análise efetuada podemos dizer que, ao longo das atividades e, no fim do projeto, pudemos perceber que as crianças estavam mais sensibilizadas para a diversidade cultural, visto que queriam jogar o que lhes era ensinado pelas personagens da história. Cada personagem era considerado como um novo amigo que criavam. O mesmo acontecia em relação aos familiares que participavam nas nossas atividades. Todos os dias as crianças perguntavam se iríamos conhecer novas personagens e qual seria o país da próxima. Através do jogo, as crianças sentiam-se parte de outra cultura e era notória a sua implicação nas atividades. O mesmo acontecia quando era apresentada outra cultura, pois as crianças mostravam grande motivação para participar na atividade.

No âmbito do nosso projeto de investigação escolhemos o russo, o mandarim, o inglês e o português do Brasil. Estas línguas foram escolhidas por haver crianças do jardim-de-infância que pertenciam às culturas representadas por estas línguas. Desde o início da idealização do projeto, era pretendido levar ao jardim de infância pessoas

destas culturas, ou seja, pais e conhecidos. Este facto também teve importância na seleção das línguas.

Se voltássemos a planear o projeto, voltaríamos a escolher as mesmas línguas, acrescentando outras existentes no jardim de infância. Tendo em conta, a escolha das culturas, não as mudaria porque esse é um dos pontos fundamentais do projeto. Se fossem escolhidas outras línguas, não relacionadas com as crianças, possivelmente poderiam não ter contacto com alguém da cultura ou ser mais difícil encontrar alguém que pudesse contactar com as crianças. As pessoas escolhidas tinham também ligação com as crianças, são pessoas que as veem todos os dias. É também de salientar a importância para as crianças, cujos pais foram ao jardim-de-infância falar com os colegas, pois sentem-se mais integrados e participantes no grupo. A única coisa que mudávamos no desenvolvimento do projeto era proporcionar às crianças maior contacto com cada cultura, nomeadamente, vestuário e brinquedos, o que não foi possível devido à escassez de tempo para desenvolver as sessões. Cada elemento da cultura que visitou o grupo trouxe uma história, uma canção ou a comida, poderia também ter realizado jogos com as crianças. O mote para o jogo era dado pela personagem da história e depois era realizado com o auxílio de cada visitante.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho foram imensas as aprendizagens que fiz, contudo uma das maiores aprendizagens foi ter adquirido maior consciência da importância da escola/jardim-de-infância na vida de cada criança. A capacidade de refletir, a postura a ter, lidar com situações menos agradáveis, proporcionar aprendizagens de uma forma agradável e dar importância à individualidade de cada criança foram as aprendizagens mais significativas para mim.

A criação do projeto foi realizada sem conhecermos o grupo com que iríamos trabalhar. Ao longo da sua construção foram sendo criadas expectativas quanto à reação das crianças à história, aos jogos, às canções e às estratégias a utilizar. Todas as expectativas foram superadas, visto que as crianças foram bastante receptivas às atividades desenvolvidas e foram sempre bastante participativas. Inicialmente, havia algum receio, devido às crianças mais novas, sendo que ainda se estavam a integrar no grupo e nas rotinas estabelecidas no jardim de infância. Esse receio rapidamente foi extinto, pois as crianças sempre se demonstraram implicadas nas atividades.

Num próximo estudo, seria interessante que o desenho tivesse mais ênfase, sendo realizado ao longo do projeto, visto que é considerado como uma das formas de comunicação mais utilizadas pelas crianças, sendo assim interessante estudar todos os

aspectos envolventes. Desta forma, seria curioso olhar para o desenho como um meio para a sensibilização para a diversidade linguística e cultural.

Bibliografia

- Bandet, J. Sarazanas, R. (1975). *A criança e os brinquedos: técnicas de educação*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2007). *Multicultural Education*. Hoboken: Wiley.
- Barton, E., Ascione, F. (1984). Direct observation. *Child behavioral assessment: principles and procedures*. Nova Iorque: Pergamon Press. pp. 166-194.
- Bleszynska, K. M. (2008). *Constructing intercultural education*. Intercultural Education, pp. 537-538.
- Branco, D. (2011). *Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cação, M. (2012). *Educação intercultural no conhecimento profissional de educadoras de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Candau, V. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 45-56.
- Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo - 1º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Cardoso, C. (2001). *Gestão Intercultural do Currículo - 2º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Coimbra, A. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional*. Porto: Faculdade do Porto.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *Projetos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural – Relatório Final*. Porto: FCPE.
- Costa, S. (2007). *A importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afetivo na educação infantil*. Niterói: Universidade Cândido Mere.
- Cotrim, A. (1995). *Educação intercultural: abordagens e perspectivas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança. Estudo de caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS*. Porto: Faculdade de Ciências.
- Grant, C. A., & Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Gobbi, Silva, B. & Simão, A. (2005) O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Lavras*, v. 7, n. 1, pp. 70-81.
- Held, J. (1980) *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial.
- Henriques, C. (2012). *Jogar com a diversidade linguística e cultural no pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). *Intercultural Education and Multicultural Education: The same or different?*. Conference Intercultural Education: Diversity in the Class.
- Kamii, C. & DeVries, R. (1991). *Jogos em grupo na educação infantil*. São Paulo: Trajetória Cultural.
- Kenksi, V. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*. V.4. n. 10, pp. 47-56. Brasil: Curitiba.
- Kirriemur, J. & Mcfarlane, A. (2004). Literature review in Games and Learning. *Future Lab Research report – report 8*.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo : Pioneira.
- Libório, O. (2000). *Perspectivas de Educadores e Crianças sobre o Jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, J. & Borges, M. (2012). *Educação inter/multicultural no jardim de infância. Os livros infantis e as suas imagens de alteridade*. Educação, Sociedade & Cuturas. nº36, pp. 81-102.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.22, n. 37, p. 7-32.
- Murray, J. (2012). Learning to live together: an exploration and analysis of managing cultural diversity in centre-based early childhood development programmes. *Intercultural Education*, pp. 89-103.

Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições Faculdade Motricidade Humana.

Nova, J. (2009). *Os jogos tradicionais na construção dos mundos sociais na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pavelascki, L. e Vargas, S. (2005). *A importância dos jogos no desenvolvimento educacional da criança*. Disponível em WWW:<URL:<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2005/artigos/psicologia/12.pdf>>.

Pansini, F. & Nenevé, M. (2008). *Educação multicultural e formação docente*. Currículo sem Fronteiras. Vol. 8, nº 1, pp. 31-48.

Peres, A. (2006). Educação Intercultural e formação de professores. In R. Bizarro, *Como abordar a escola e a diversidade cultural* (pp. 120-131). Porto: Areal Editores.

Pinheiro, E. (2005). O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v. 13. n. 5. Brasil: Ribeirão Preto. p. 717-722.

Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*. Vol 2(2). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Quivy & Compenhoudt (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resendes, R. (2012). *As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança*. Açores: Univesidade dos Açores.

Rocha, A. (2012). *O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no Pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e cultural e educação para um futuro sustentável: que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Salvador, A. (1998). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. (2014). *Os sons das línguas e a educação para a diversidade linguística no jardim-de-infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, S. (1999). *Brinquedo e Infância*. Brasil: Editora Vozes

Serrão, M. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Iberoamericana de Educação*, nº 55/5.

Silva, A. (2010). *Utilização do desenho como instrumento para análise da percepção de risco e medo no trânsito*. Rio de Janeiro: Universidade Federal.

Silva, K. Silva, M. (2006). Cultura. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Edições Contexto.

Soeiro, A. (2006). O Projeto “Inter” e a Educação Intercultural. In R. Bizarro. *Como abordar a escola e a diversidade cultural* (pp- 114-119). Porto: Areal Editores.

Solé, M. (1992) *O jogo infantil*. Lisboa: Instituto de apoio à criança.

Tonnussi, A. e Silva, R. (2011). *O jogo e o brincar*. In Psicopedagogia online. [em linha] [Consult. 2013-09-30] WWW:<URL: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1323#.Ulq7T1CTh3Z>

UNESCO. (2006). *Guidlines on Intercultural education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2013). *Intercultural Competences*. Paris: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning.

Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente*. Lisboa: Profedições.

Anexos

Anexo 1 – Planificação do projeto de intervenção

Quadro-síntese de apresentação
Título: “À procura do sonho do Martim”
Público a que se destina: Crianças dos 3 aos 6 anos
Línguas envolvidas: Português do Brasil, Inglês, Mandarim e Russo
Duração prevista: 6 sessões
Objetivos principais: <ul style="list-style-type: none">- sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural;- motivar as crianças para jogos e canções de diferentes línguas e culturas;- proporcionar aprendizagens ao nível das expressões (plástica, motora e musical), bem como verbal (oral) através do contacto com a diversidade linguística;- desenvolver a competência plurilingue e intercultural.
Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Sessão 1:<ul style="list-style-type: none">- Almofada em forma de nuvem com os objetos da sessão: o livro “o Sonho do Martim”, o fantoche do Martim e da Ksenia e os materiais e canção para o <i>Jogo do anel</i>;- Mapa-Mundo com os continentes em diferentes cores.- Grelha de avaliação da sessão a preencher pelas crianças.;• Sessão 2:<ul style="list-style-type: none">- Almofada em forma de nuvem com os objetos da sessão: o fantoche do Martim, da Ksenia e do Xau Ming e os materiais para o jogo, peças do tangram e canção <i>Liǎng zhī lǎo hǔ</i>;- O livro “O sonho do Martim”;- Mapa-Mundo com os continentes em diferentes cores;- Grelha de avaliação da sessão a preencher pelas crianças;• Sessão 3:<ul style="list-style-type: none">- Almofada em forma de nuvem com os objetos da sessão: o fantoche do Martim, da Ksenia, do Xau Ming e do Francis e materiais para o jogo <i>Críquete</i> e a canção <i>Good Morning</i>;

- O livro “o Sonho do Martim”;
- Mapa-Mundo com os continentes em diferentes cores.
- Grelha de avaliação da sessão a preencher pelas crianças;
- Inquérito intermédio de avaliação do projeto a preencher pela educadora.

- **Sessão 4:**

- Almofada em forma de nuvem com os objetos da sessão, o fantoche do Martim, da Ksenia, do Xau Ming, do Francis e da Yasmin e materiais para o jogo *Amarelinha*, canção *Samba lelê* e instrumentos;
- O livro “o Sonho do Martim”;
- Mapa-Mundo com os continentes em diferentes cores.
- Grelha de avaliação da sessão a preencher pelas crianças;

- **Sessão 5:**

- Materiais necessários para as intervenções de pessoas que conhecem as culturas e falam a língua dos diferentes países;
- Grelha de avaliação da sessão a preencher pelas crianças;

- **Sessão 6:**

- Almofada em forma de nuvem com os objetos da sessão: o fantoche do Martim, da Ksenia, do Xau Ming, do Francis, da Yasmin e do João e os materiais para o *Jogo do lençinho* e música;
- O livro “o Sonho do Martim”;
- Desenhos sobre o final da história;
- Mapa-Mundo com os continentes em diferentes cores.
- Grelha de avaliação da sessão a preencher pelas crianças;
- Inquérito final de avaliação do projeto a preencher pela educadora;

Planificação global das actividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular (com outras áreas)
1ª Sessão <i>Ksenia e a Rússia</i> (18/11/2013)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo introdutório; ✓ Exploração da almofada em forma de nuvem “O sonho do Martim”; ✓ Descoberta e exploração dos materiais existentes dentro da nuvem; ✓ Visualização e exploração da capa da história “O sonho do Martim”; ✓ Audição da primeira parte da história; ✓ Localização da Rússia no mapa-mundo; ✓ Exploração de algumas palavras em russo; ✓ Realização de um jogo - <i>Jogo do anel</i> com uma canção em russo. ✓ Avaliação das atividades desenvolvidas nesta sessão pelas crianças. 	Russo Português	<ul style="list-style-type: none"> - Almofada em forma de nuvem; - Livro “O sonho do Martim”; - Fantoches: Martim e Ksenia; - Jogo do anel: anel e corda; - Canção do Jogo do Anel; - Mapa-Mundo; - Imagens: Ksenia e Martim; - Cola; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes; 	Conhecimento do Mundo Linguagem Oral Expressão Plástica Expressão Musical Expressão Motora Formação Pessoal e Social
	✓ Diálogo		- Almofada em	

<p>2ª Sessão</p> <p>Xau Ming e a China</p> <p>(19/11/2013)</p>	<p>introdutório de modo a relembrar a sessão anterior;</p> <p>✓ Descoberta e exploração dos materiais existentes dentro da nuvem;</p> <p>✓ Audição da segunda parte da história;</p> <p>✓ Localização da China no mapa-mundo;</p> <p>✓ Exploração de algumas palavras em mandarim;</p> <p>✓ Exploração da música <i>Liǎng zhī lǎo hǔ</i>;</p> <p>✓ Realização de um jogo - <i>Tangram</i>;</p> <p>✓ Avaliação das atividades desenvolvidas nesta sessão pelas crianças.</p>	<p>Mandarim</p> <p>Português</p>	<p>forma de nuvem;</p> <p>- Livro “O sonho do Martim”;</p> <p>- Fantoques: Martim, Ksenia e Xau Ming;</p> <p>- Música <i>Liǎng zhī lǎo hǔ</i>;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Colunas;</p> <p>-Jogo Tangram: cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo;</p> <p>- Mapa-Mundo;</p> <p>- Imagem de Xau Ming;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Cartaz de avaliação das sessões;</p> <p>- Autocolantes.</p>	
<p>3ª Sessão</p> <p>Francis e a Inglaterra</p> <p>(19/11/2013)</p>	<p>✓ Diálogo introdutório de modo a relembrar a sessão anterior;</p> <p>✓ Descoberta e exploração dos materiais existentes dentro da nuvem;</p> <p>✓ Audição da terceira parte da história;</p> <p>✓ Localização de Inglaterra no</p>	<p>Inglês</p> <p>Português</p>	<p>- Almofada em forma de nuvem;</p> <p>- Livro “O sonho do Martim”;</p> <p>- Fantoques: Martim, Ksenia, Xau Ming e Francis;</p> <p>- Música <i>Good Morning</i>;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Colunas;</p>	

	<p>mapa-mundo;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração de algumas palavras em inglês; ✓ Audição da canção <i>Good Morning</i>. ✓ Realização de um jogo - <i>Críquete</i>; ✓ Avaliação das atividades desenvolvidas nesta sessão pelas crianças. 		<p>- Jogo <i>Críquete</i>: um taco, duas bolas e três varetas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapa-Mundo; - Imagem de Francis; - Cola; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes; 	
<p>4ª Sessão</p> <p><i>Yasmin e o Brasil</i></p> <p>(20/11/2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo introdutório de modo a relembrar a sessão anterior; ✓ Descoberta e exploração dos materiais existentes dentro da nuvem; ✓ Audição da quarta parte da história; ✓ Localização do Brasil no mapa-mundo; ✓ Exploração de algumas palavras em português do Brasil; ✓ Realização do jogo - <i>Amarelinha</i>; ✓ Audição da canção <i>Samba Lelê</i>. ✓ Avaliação das atividades desenvolvidas 	<p>Português</p> <p>Português do Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Almofada em forma de nuvem; - Livro "O sonho do Martim"; - Fantoches: Martim, Ksenia, Xau Ming, Francis e Yasmin; - Música <i>Samba Lelê</i>; - Computador; - Colunas; - Instrumentos musicais: reco-reco e maraca; - Jogo <i>Amarelinha</i>: giz; - Mapa-Mundo; - Imagem de Yasmin; - Cola; - Cartaz de 	

	nesta sessão pelas crianças.		avaliação das sessões; - Autocolantes;	
5ª Sessão (parte 1) Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do Xau Ming, do Francis e da Yasmin. (25/11/2013)	✓ Diálogo introdutório; ✓ Ida ao jardim de infância dos pais do menino brasileiro; ✓ Audição da história; ✓ Ida ao jardim de infância de uma mãe inglesa; ✓ Audição e visualização de uma história em vídeo.	Português Português do Brasil Inglês	- Computador; - Colunas; - Projetor;	
5ª Sessão (parte 2) Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do Xau Ming, do Francis e da Yasmin (26/11/2013)	✓ Diálogo introdutório; ✓ Ida ao jardim de infância de uma pessoa que conhece a cultura russa e fala a língua; ✓ Exploração da língua e dança <i>Kalinka</i> ; ✓ Ida da mãe do menino chinês ao jardim de infância para dar a conhecer algumas sobremesas chinesas; ✓ Avaliação das atividades desenvolvidas nesta sessão pelas crianças.	Português Mandarim Russo	- Comida chinesa: sobremesa; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes;	

<p>6ª Sessão</p> <p>O Final da história e “Um mundo ideal”</p> <p>(27/11/2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo introdutório de modo a relembrar as sessões anteriores e a história “O sonho do Martim”; ✓ Realização de um desenho sobre o final da história; ✓ Apresentação dos diversos finais feitos pelas crianças; ✓ Audição da última parte da história; ✓ Realização do jogo - <i>Jogo do lençinho</i>; ✓ Audição e exploração da canção <i>Um mundo ideal</i> do Aladdin nas quatro línguas diferentes. ✓ Avaliação das atividades desenvolvidas nesta sessão pelas crianças; ✓ Inquérito escrito de avaliação do projeto à educadora. 	<p>Português do Brasil</p> <p>Inglês</p> <p>Mandarim</p> <p>Russo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Almofada em forma de nuvem; - Livro “O sonho do Martim”; - Fantoches: Martim, Ksenia, Xau Ming, Francis, Yasmin e João; - Mapa-Mundo; - Computador; - Colunas; - Folhas brancas em forma de nuvem; - Lápis de cor; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes; - Inquérito final de avaliação do projeto à educadora. 	
--	--	---	--	--

Planificação das sessões

Sessão I
<i>Ksenia e a Rússia</i>
Objectivos principais <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar;• Desenvolver a competência plurilingue e intercultural relacionada com a língua e cultura russa;• Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos;• Cooperar com os colegas durante a realização dos jogos;• Identificar palavras da língua russa;• Estar recetivo a sons e ritmos da cultura russa.
Descrição pormenorizada <p>Tendo como ponto de partida, a “nuvem” d’<i>O sonho do Martim</i> explora-se a forma da almofada, a sua decoração e o que pode representar, colocando algumas questões tais como: “Que forma tem a almofada?”, “Porque trouxemos uma almofada?”, “O que está escrito na almofada?”, “O que vemos na almofada?”,.... Ao mostrar a abertura da almofada, questionam-se as crianças sobre o que poderá conter.</p> <p>Seguidamente, é cantada a canção “Na almofada do Martim/ vamos ver o que lá vem/ tão fofinha e com estrelinhas/ vamos ver o que ela tem” e pedido às crianças que a repitam. Assim, descobre-se os materiais existentes dentro da nuvem, nomeadamente, o livro e o fantoche do Martim.</p> <p>Posteriormente, visualiza-se e explora-se a capa do livro, tendo em conta os desenhos e o título desta. Após esta exploração, é realizada a leitura da primeira parte da história, onde as crianças vão conhecer o Martim e a Ksenia, a retirar da nuvem quando mencionada na história.</p> <p>Numa etapa posterior, é apresentado o mapa e explicado onde se situa Portugal e a Rússia, a partir das suposições das crianças. Assim, exploram-se algumas palavras em russo. Questionam-se as crianças se querem jogar o jogo apresentado na história e relembram-se as regras do jogo e a música que o acompanha.</p> <p>No final desta sessão, cada criança do grupo tem oportunidade de avaliar as atividades realizadas com um autocolante que indica “fixe!” ou “não fixe!”.</p>
Observações

Sessão II

<i>Xau Ming e a China</i>
<p>Objectivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar; • Desenvolver a competência plurilingue e intercultural relacionado com a língua e cultura chinesa; • Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos; • Cooperar com os colegas nos jogos; • Identificar palavras em Mandarin; • Contactar com sons e ritmos da cultura chinesa;
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>A sessão inicia-se com um diálogo sobre a história e as atividades desenvolvidas na sessão anterior.</p> <p>Seguidamente, é cantada a canção “Na almofada do Martim/ vamos ver o que lá vem/ tão fofinha e com estrelinhas/ vamos ver o que ela tem”. Em seguida, as crianças descobrem o material existentes dentro da nuvem, nomeadamente, o fantoche do Xau Ming.</p> <p>Posteriormente, é realizada a leitura da segunda parte da história, onde as crianças conhecem o Xau Ming.</p> <p>Numa etapa posterior, situa-se no mapa a China e coloca-se a imagem do Xau Ming. Assim, explora-se algumas palavras em mandarim e pergunta-se às crianças se querem cantar a canção apresentada na história. Relembra-se a canção tanto em português como em mandarim. De seguida, pergunta-se às crianças se querem jogar o jogo mencionado na história e relembram-se as regras antes de se iniciar o jogo .</p> <p>No final desta sessão, cada criança do grupo tem oportunidade de avaliar as atividades realizadas com um autocolante que indica “fixe!” ou “não fixe!”.</p>
<p>Observações</p>

Sessão III
<i>Francis e a Inglaterra</i>
<p>Objectivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar; • Desenvolver a competência plurilingue e intercultural relacionada com a língua e cultura inglesa; • Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos; • Cooperar com os colegas nos jogos;

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar palavras em inglês; • Contactar com sons e ritmos da cultura inglesa.;
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>Esta sessão inicia-se com um diálogo sobre a história e as atividades desenvolvidas na sessão anterior.</p> <p>Seguidamente, canta-se a canção “Na almofada do Martim/ vamos ver o que lá vem/ tão fofinha e com estrelinhas/ vamos ver o que ela tem”. Explora-se e descobre-se o material existente dentro da nuvem, nomeadamente, o fantoche do Francis.</p> <p>Posteriormente, realiza-se a leitura da terceira parte da história, onde as crianças conhecem o Francis.</p> <p>Numa etapa posterior, situa-se no mapa Inglaterra e coloca-se a imagem do Francis. Assim, explora-se de algumas palavras em inglês e questiona-se as crianças se querem cantar a canção apresentada na história. Posto isto, relembra-se a canção tanto em português como em inglês e questiona-se se as crianças querem jogar o jogo mencionado na história e lembram-se as regras antes de jogar.</p> <p>No final desta sessão, cada criança do grupo tem oportunidade de avaliar as atividades realizadas com um autocolante que indica “fixe!” ou “não fixe!”.</p>
<p>Observações</p>

<p>Sessão IV</p>
<p><i>Yasmin e o Brasil</i></p>
<p>Objectivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar; • Desenvolver a competência plurilingue e intercultural relacionada com a língua e cultura brasileira; • Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos; • Cooperar com os colegas nos jogos; • Identificar palavras do português do Brasil; • Contactar com sons e ritmos da cultura brasileira; • Contactar e explorar instrumentos musicais.
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>Inicia-se a sessão com um diálogo sobre a história e as atividades desenvolvidas na sessão anterior.</p> <p>Seguidamente, canta-se a canção “Na almofada do Martim/ vamos ver o que lá vem/ tão fofinha e com estrelinhas/ vamos ver o que ela tem”. Descobre-se o material existente dentro da nuvem, nomeadamente, o fantoche da Yasmin.</p> <p>Posteriormente, realiza-se a leitura da quarta parte da história, onde as crianças conhecem a Yasmin.</p>

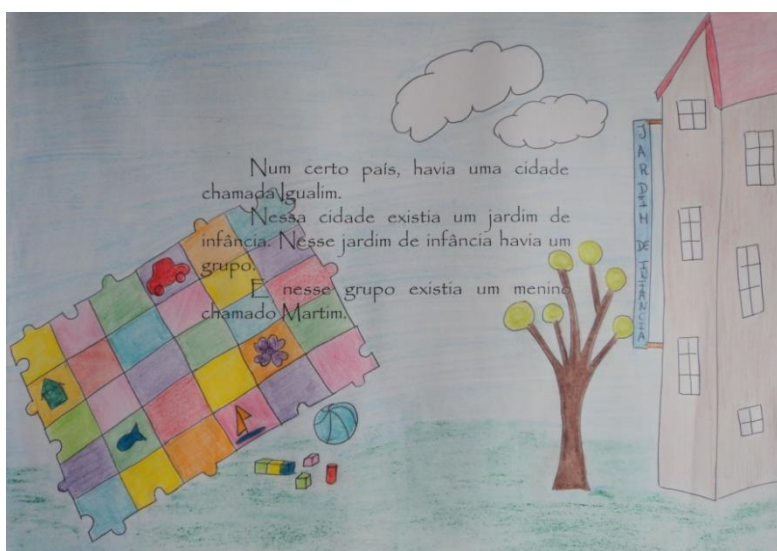
<p>Numa etapa posterior, situa-se no mapa o Brasil e coloca-se a imagem da Yasmin. Assim, explora-se algumas palavras em português do Brasil e questiona-se às crianças se querem cantar a canção e tocar os instrumentos apresentados na história. Posto isto, relembra-se a canção tanto em português como em português do Brasil e questiona-se se querem jogar o jogo mencionado na história e relembram-se as regras.</p> <p>No final desta sessão, cada criança do grupo tem oportunidade de avaliar as atividades realizadas com um autocolante que indica “fixe!” ou “não fixe!”.</p>
Observações

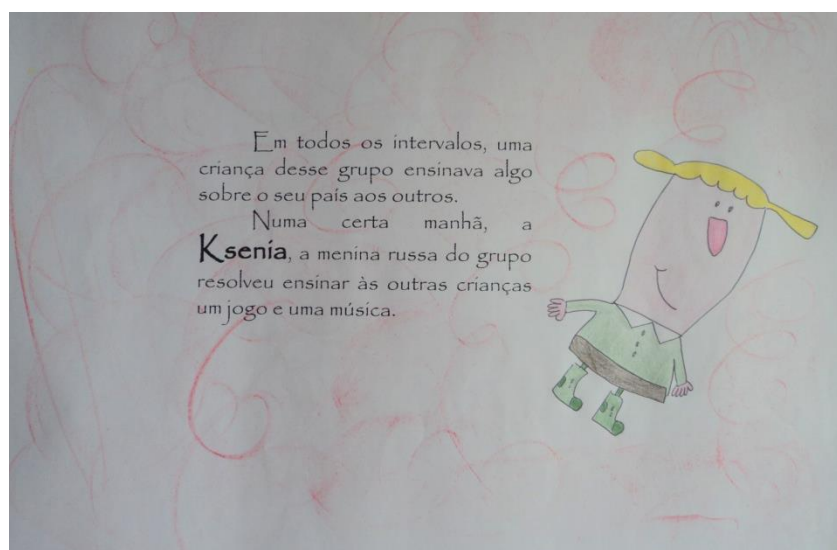
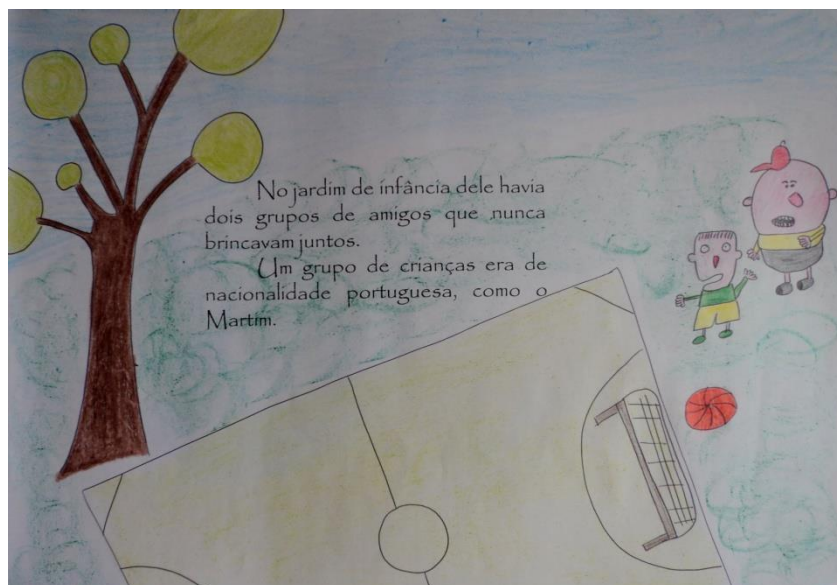
Sessão V
Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do Xau Ming, do Francis e da Yasmin.
<p>Objectivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contactar com falantes e oriundos das diferentes línguas e culturas; • Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar.
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>Parte 1</p> <p>Esta sessão inicia-se com um diálogo para relembrar as línguas e culturas abordadas nas sessões anteriores. Podem fazer-se algumas questões tais como: “Que meninos conheceram com a história <i>O sonho de Martim?</i>”, “Que línguas falavam?”, ... Colocar questões sobre a Yasmin: “Que jogos aprenderam com a menina brasileira?”, “Lembram-se da música?”, Em seguida as crianças têm a oportunidade de conversar com a mãe de um menino brasileiro, depois de ouvirem uma história contada por ela.</p> <p>Numa fase posterior, volta-se a questionar as crianças sobre as línguas e culturas abordadas. Em particular questiona-se sobre o Francis: “Que jogos aprenderam com o menino Inglês?”, “Recordam-se da música?”, E assim remete-se para a oportunidade de conversar com a mãe de um menino inglês, depois de ouvirem uma história em inglês.</p> <p>Parte 2</p> <p>Esta segunda parte da sessão inicia-se com um diálogo para relembrar as línguas e culturas abordadas nas sessões anteriores. Questiona-se sobre a Rússia “Que jogos aprenderam com o menino Inglês?”, “Recordam-se da música?”, E assim remete-se para a oportunidade de conversar com uma pessoa que tem contacto com a cultura russa e sabe falar russo. Este contacto tem em vista a exploração de diferentes palavras e expressões e a dança típica da Rússia.</p> <p>Ainda nesta sessão pergunta-se às crianças se querem comer uma sobremesa diferente, anunciando a chegada da mãe de um menino chinês para provar sobremesas chinesas e ainda têm oportunidade de ouvir falar mandarim.</p> <p>No final desta sessão, cada criança do grupo tem oportunidade de avaliar as</p>

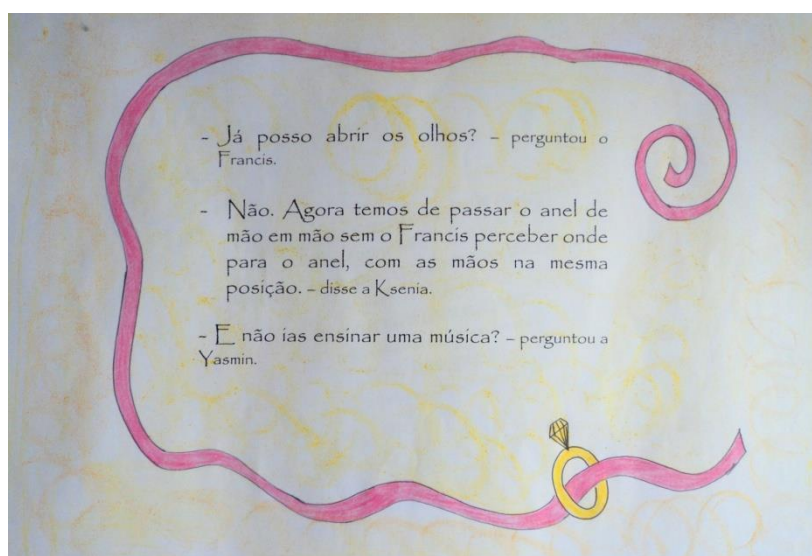
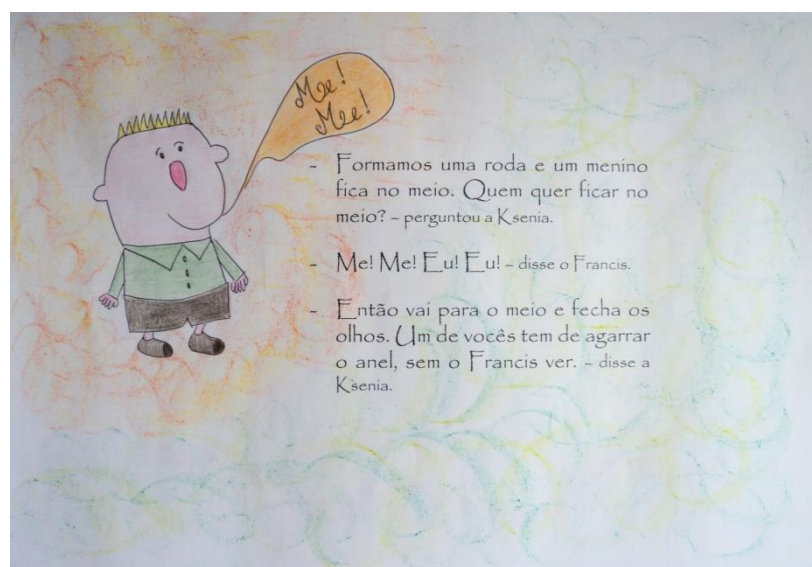
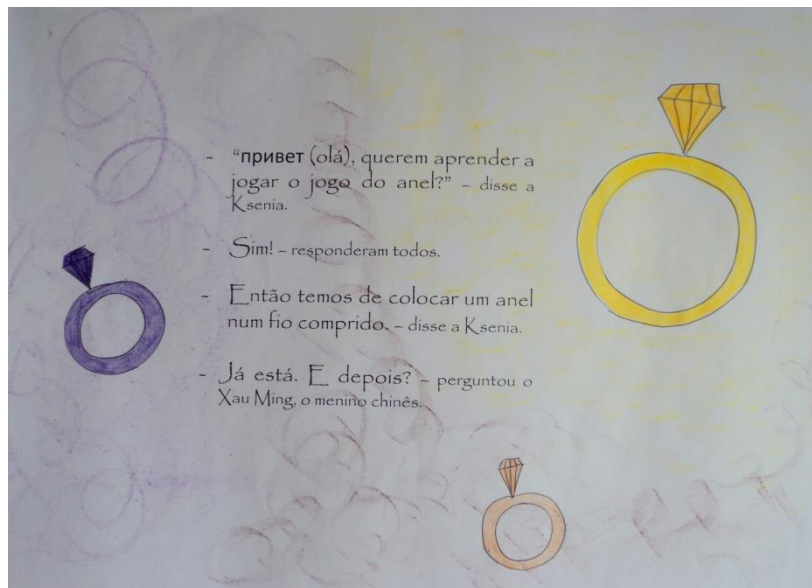
atividades realizadas com um autocolante que indica “fixe!” ou “não fixe!”.

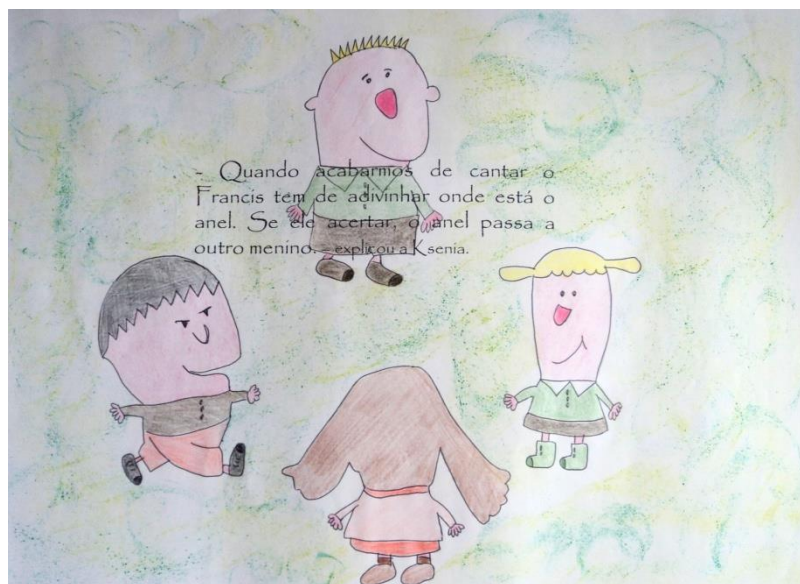
Sessão VI
O Final da história e “Um mundo ideal”
Objectivos principais <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar;• Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;• Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos;• Cooperar com os colegas nos jogos;• Identificar palavras de diferentes línguas;• Contactar com sons e ritmos de outras culturas;• Expressar através do desenho as suas atitudes em relação à diversidade.
Descrição pormenorizada <p>Esta sessão inicia-se com um diálogo sobre a história “O sonho do Martim”.</p> <p>Pede-se às crianças que desenhem o final que querem para a história. Em seguida, são apresentados os desenhos com os finais da história propostos pelas crianças</p> <p>Posteriormente, é realizada a audição e exploração da última parte da história. Em seguida, jogar-se-á o jogo retratado nesta última parte da história.</p> <p>Numa fase posterior faz-se a audição e exploração da canção <i>Um mundo ideal do Aladdin</i> nas quatro línguas diferentes abordadas ao longo das sessões.</p> <p>No final desta sessão, cada criança do grupo tem oportunidade de avaliar as atividades realizadas com um autocolante que indica “fixe!” ou “não fixe!”. É realizado também um inquérito à educadora de forma a avaliar o projeto na sua fase final.</p>
Observações

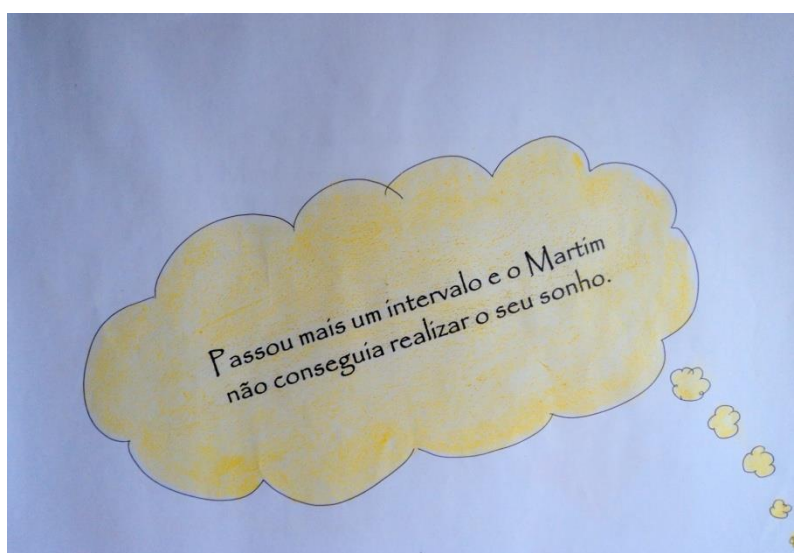
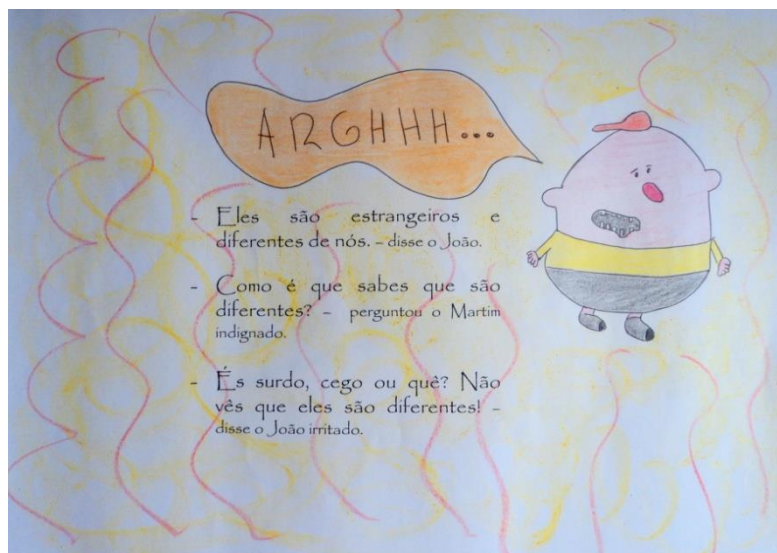
Anexo 2 – 1ª parte da história “O sonho do Martim”



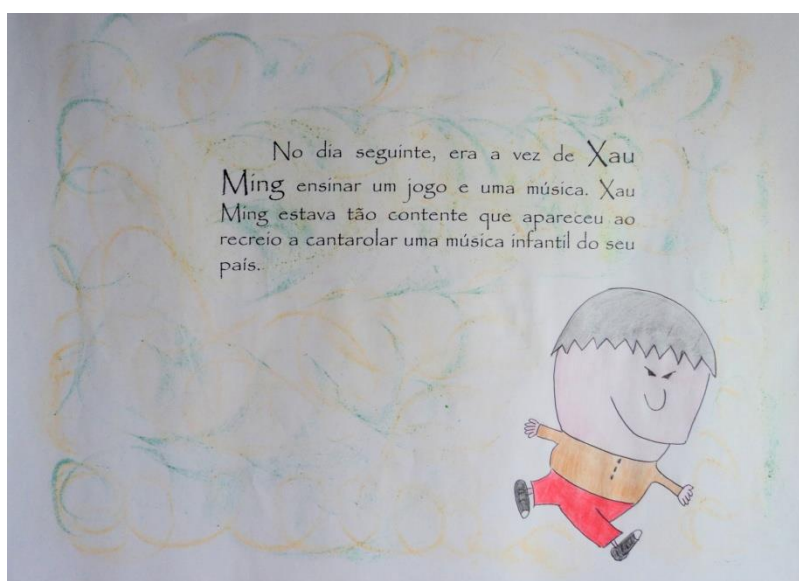


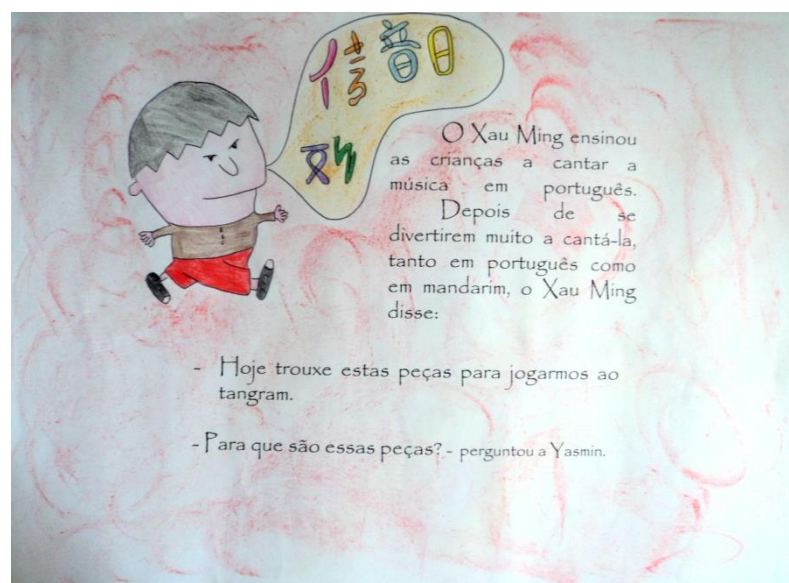
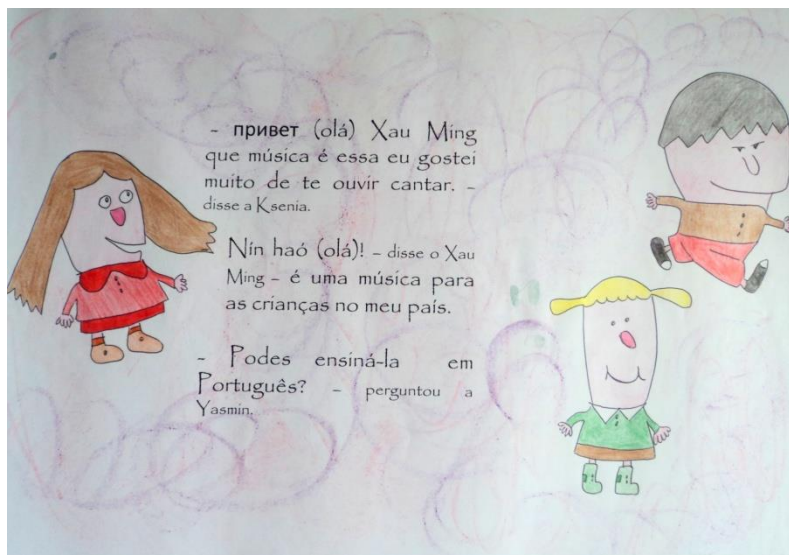


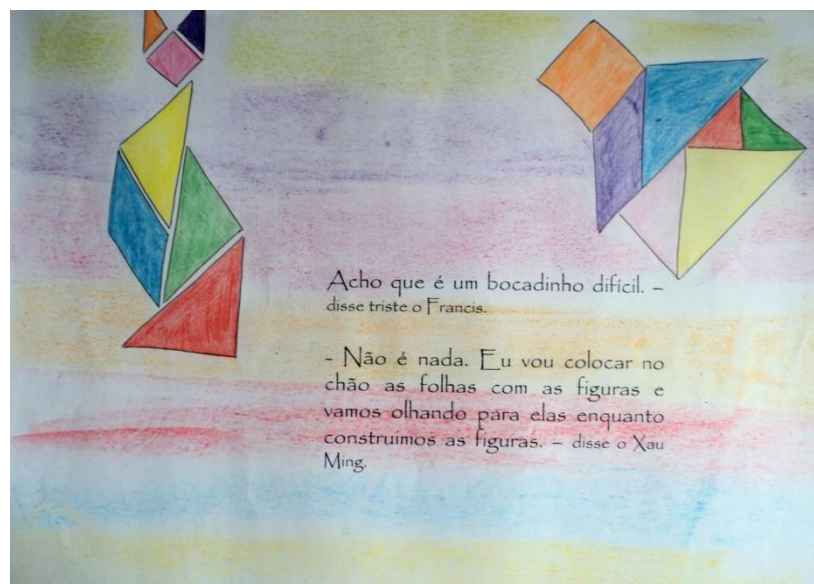
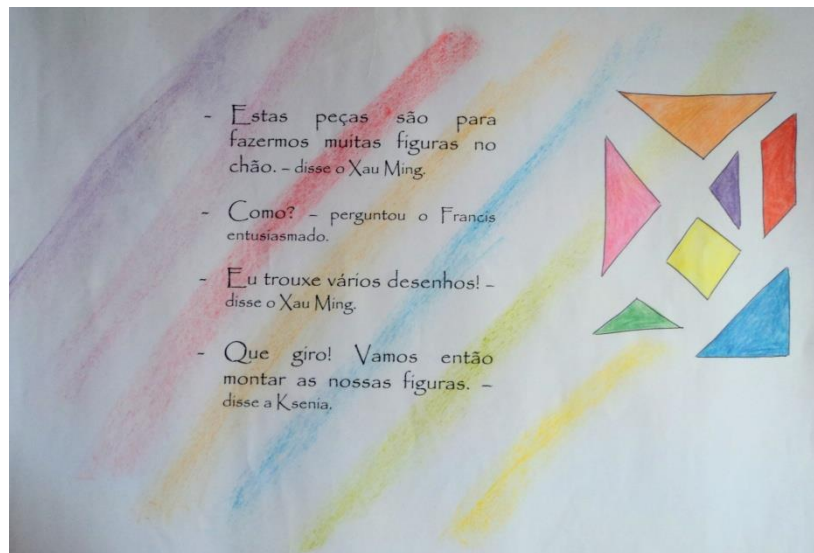


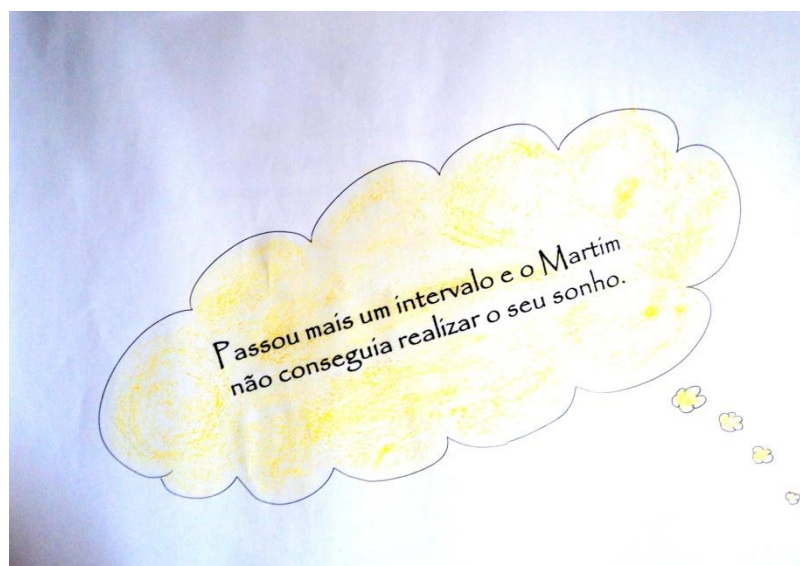
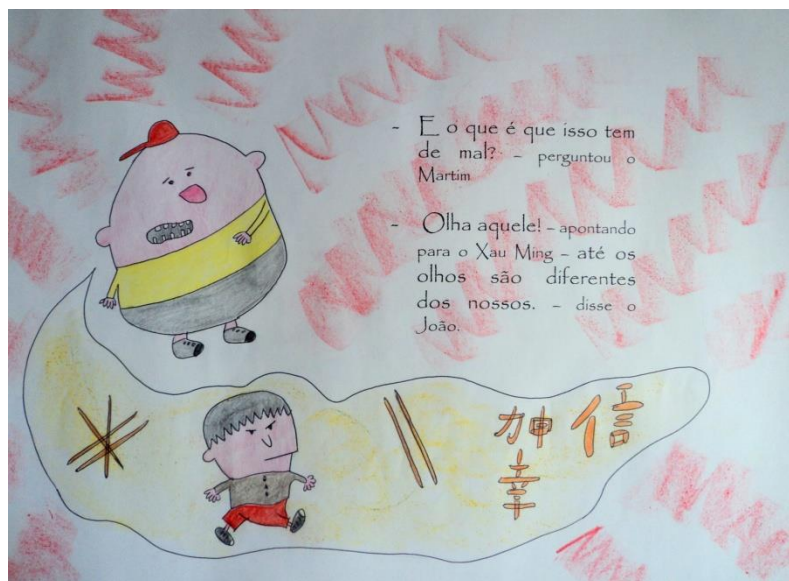


Anexo 3 – 2ª parte da história “O sonho do Martim

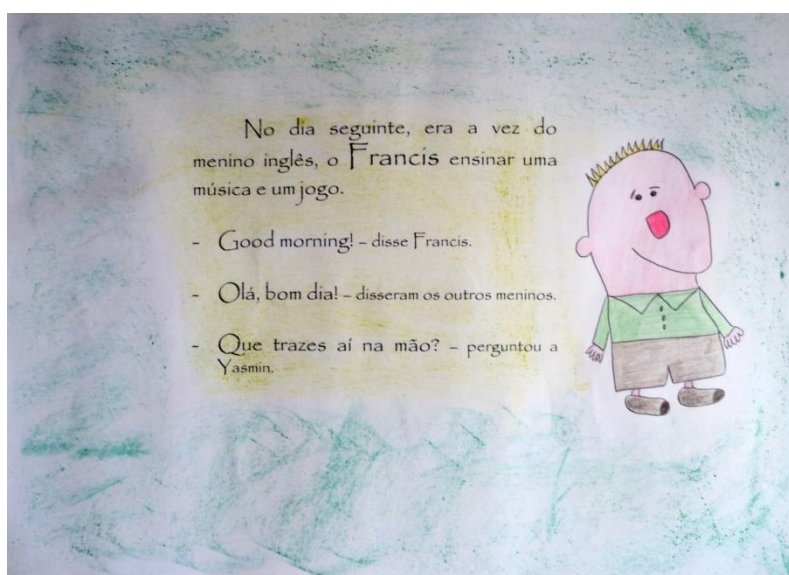


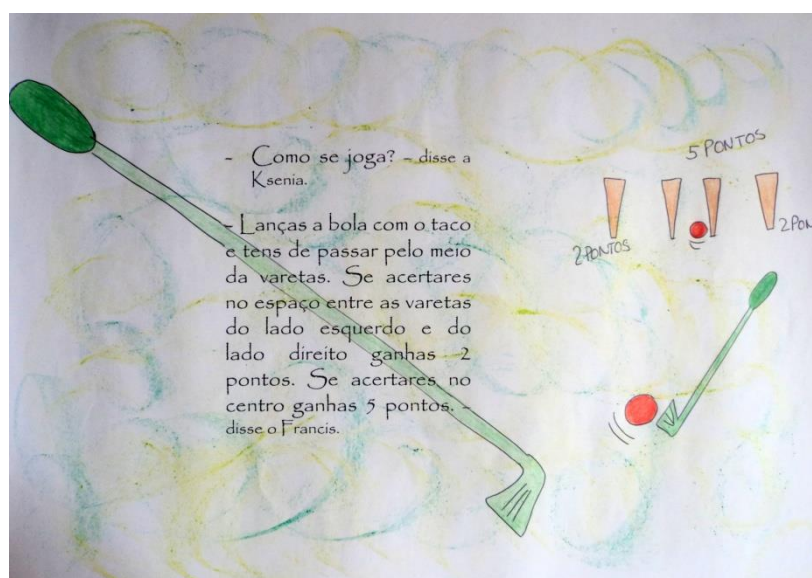
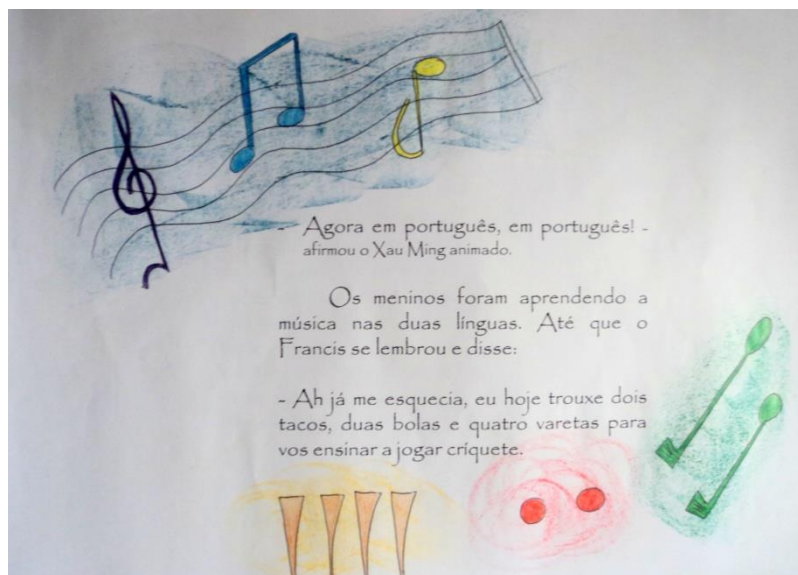
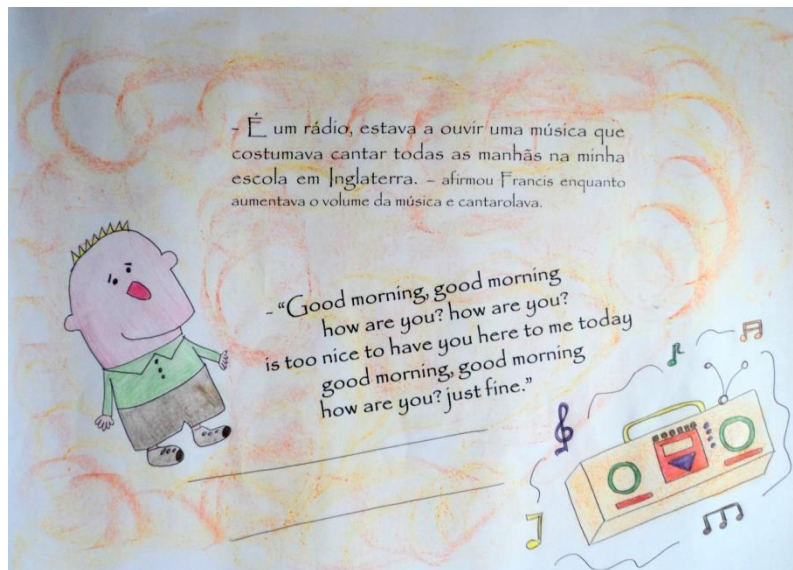


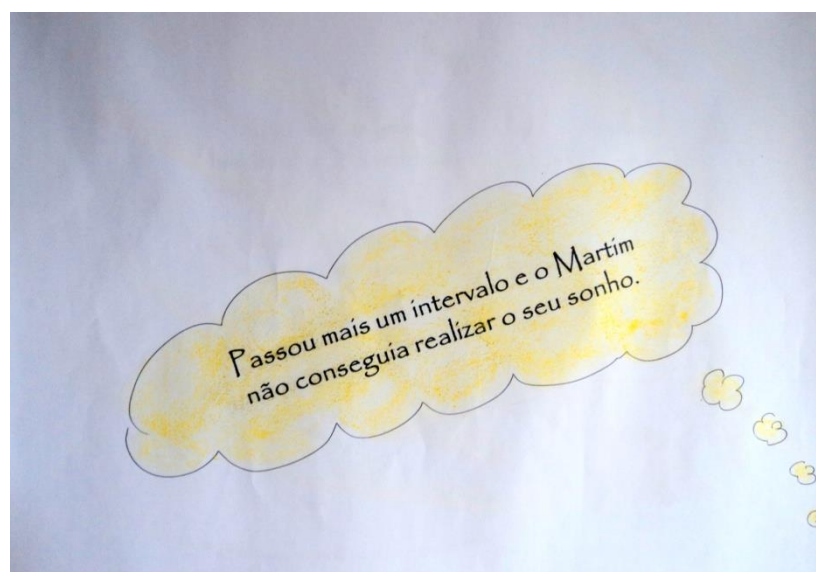
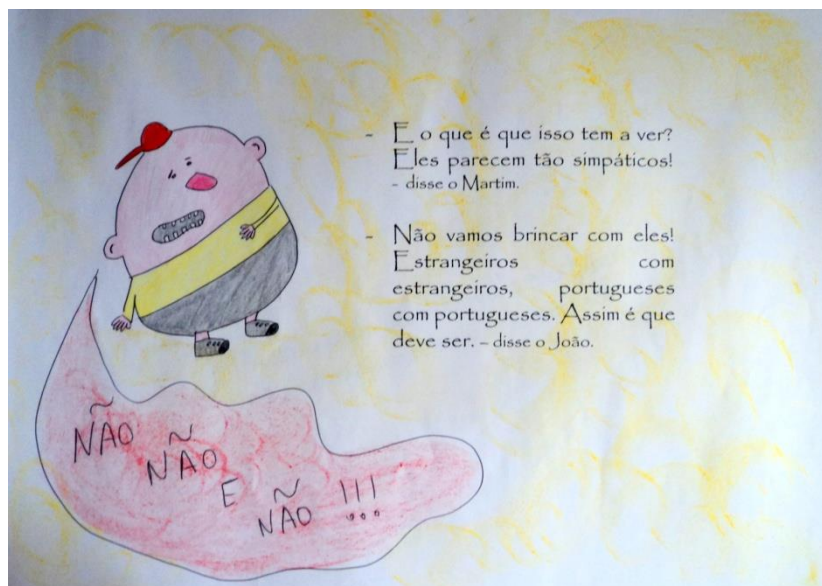
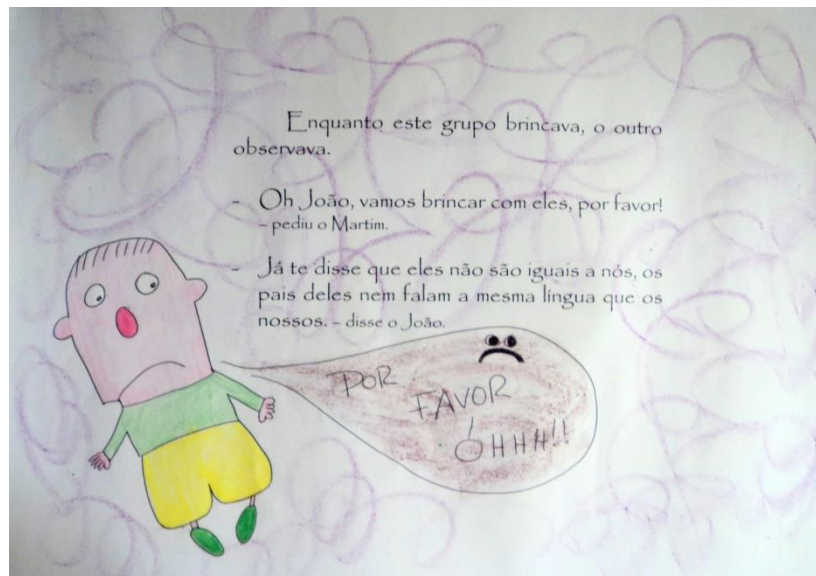




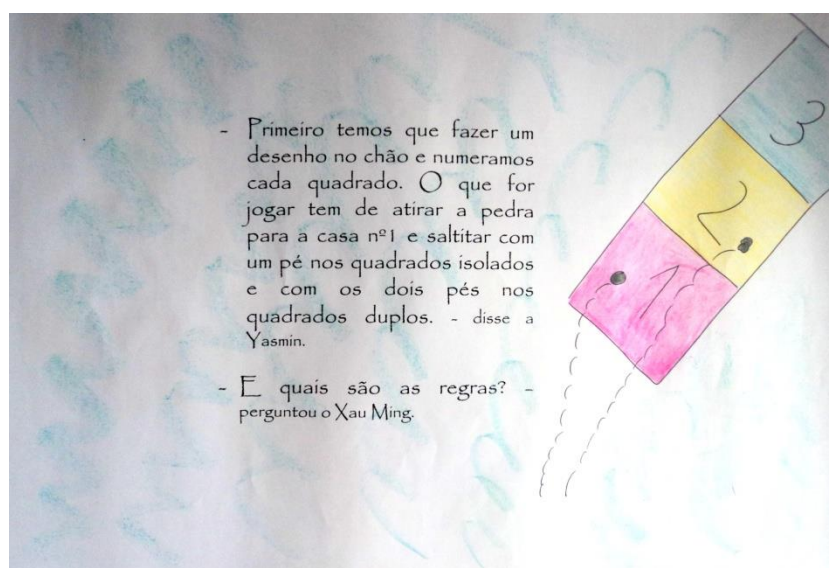
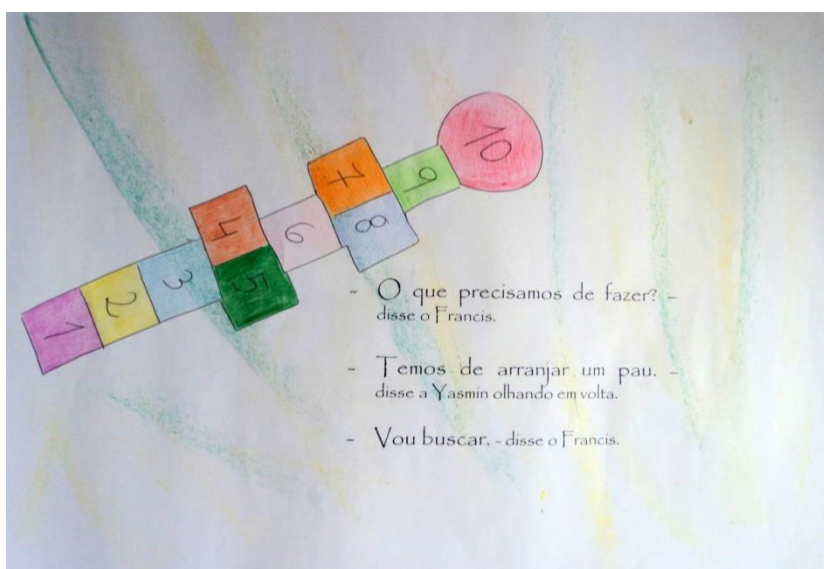
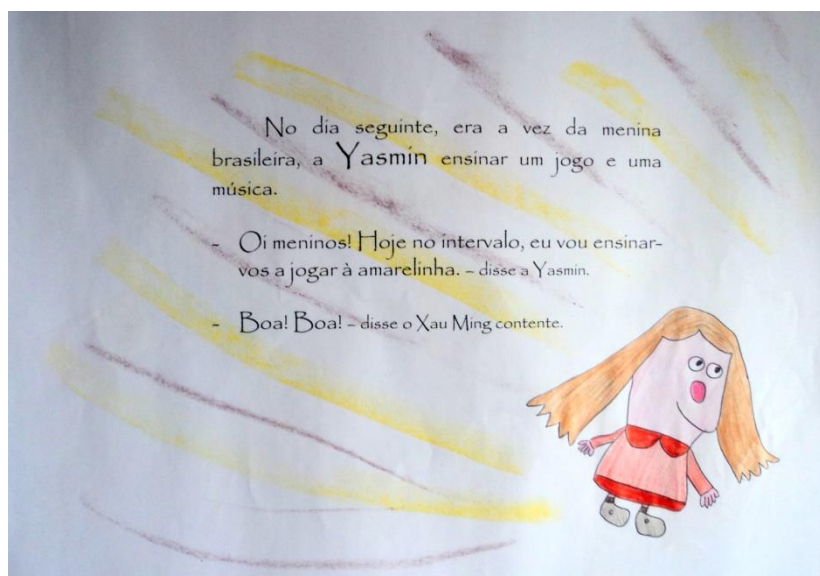
Anexo 4 - 3ª parte da história “O sonho do Martim”

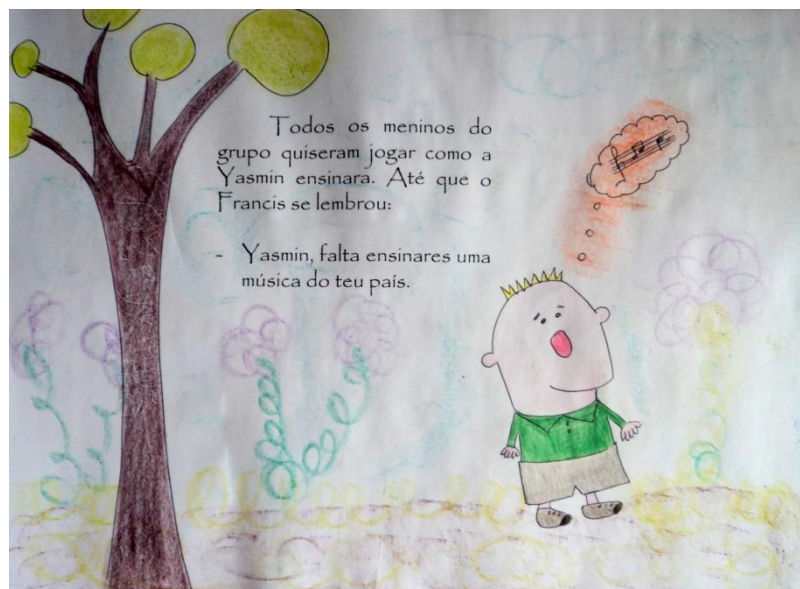
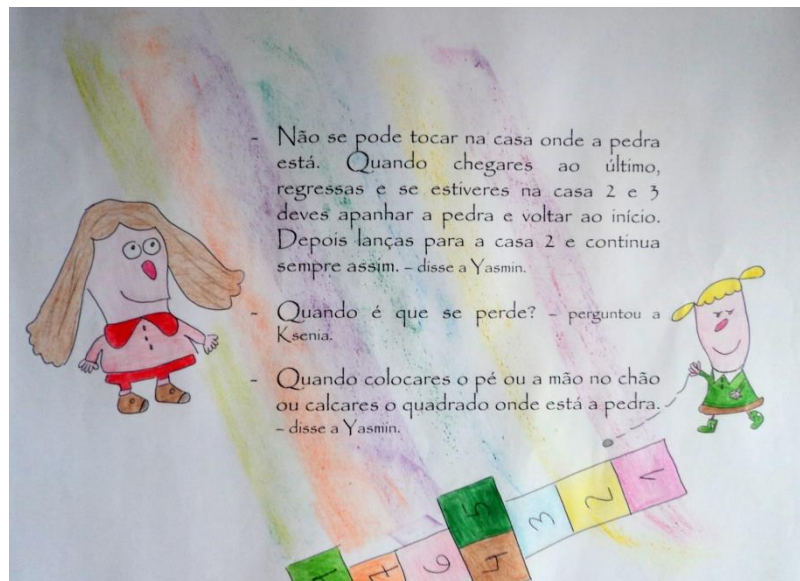


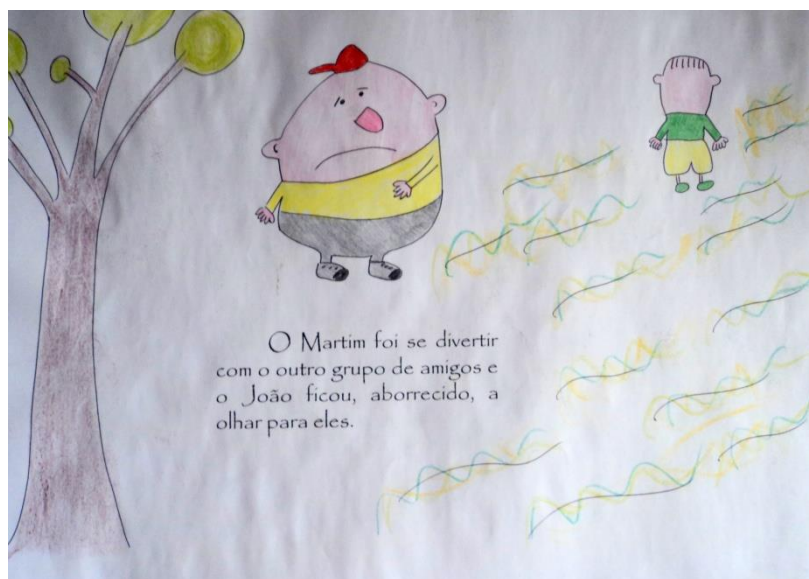
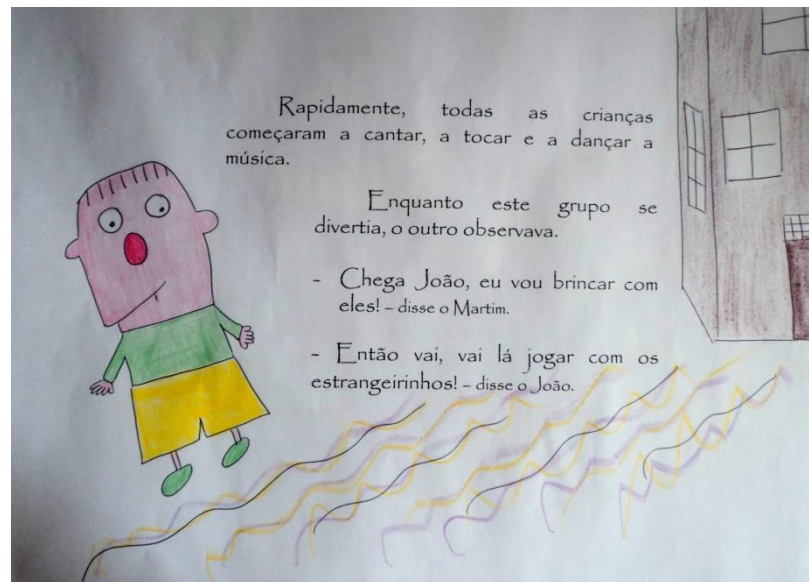
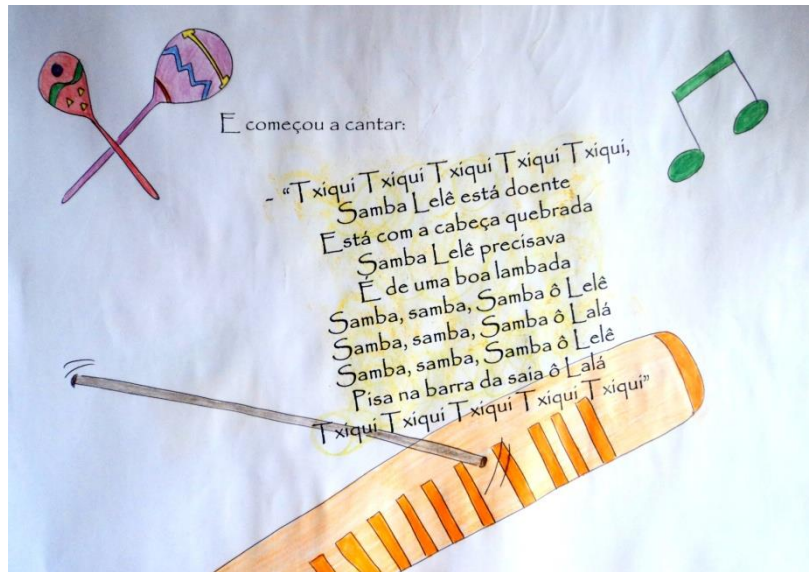




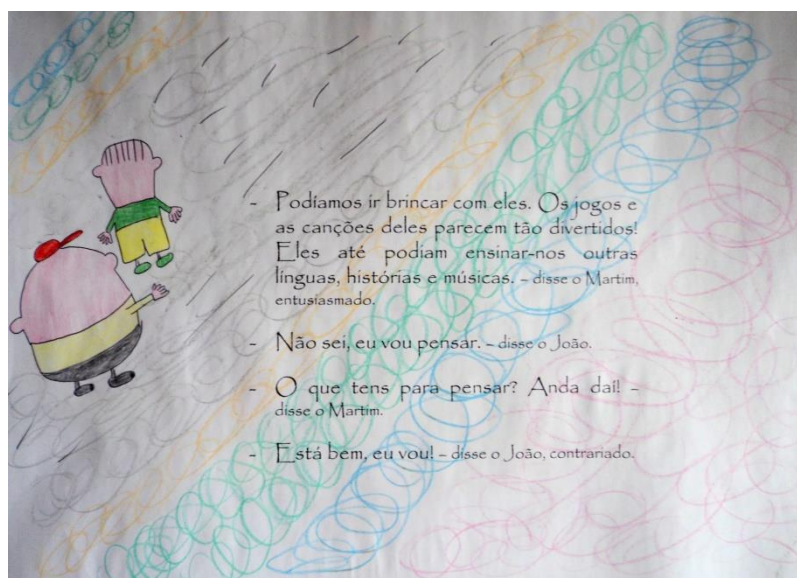
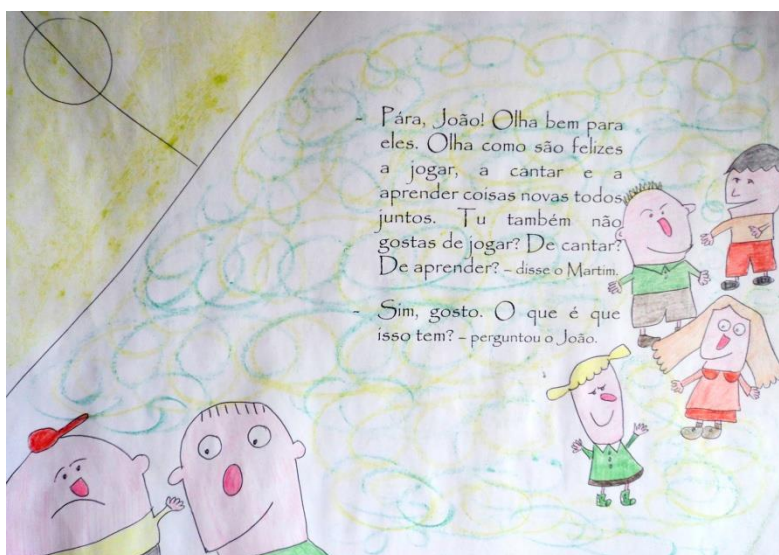
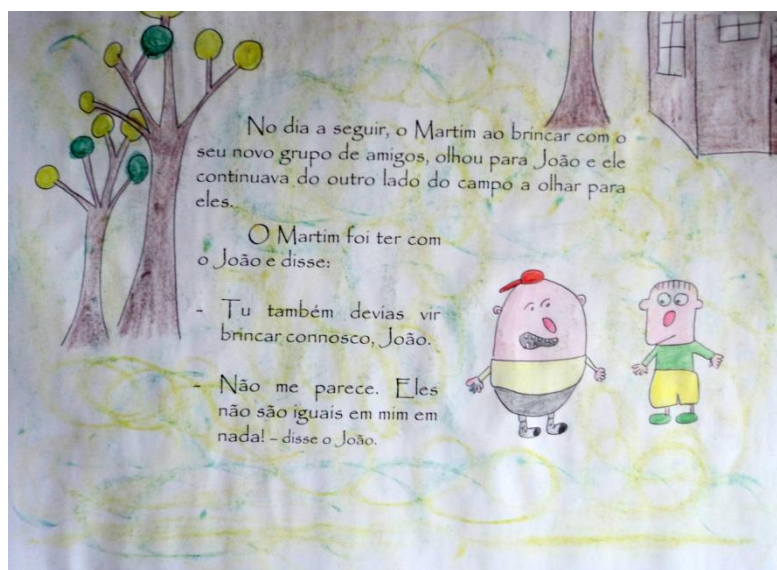
Anexo 5 – 4ª parte da história “O sonho do Martim”







Anexo 6 – Última parte da história “O Sonho do Martim”





Os meninos foram para o outro lado do campo e quando chegaram, o Martin apresentou o João ao grupo.

- Olá João! - disseram todos.
- Olá! - disse o João ainda contrariado.
- Vem jogar connosco. - disse o Francis.

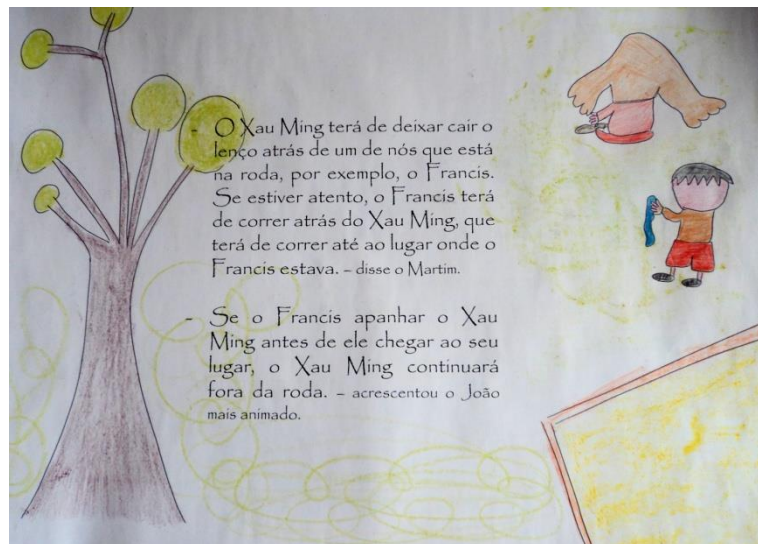


- Esperem! Eu e o João podemos ensinar-vos um jogo ou uma música se quiserem. - disse o Martin.
- Yes, of course! - disse o Francis.
- Gostava muito! - disse a Yasmin.
- Temos de nos colocar todos em roda, apenas um de nós ficará de fora. - disse o Martin.



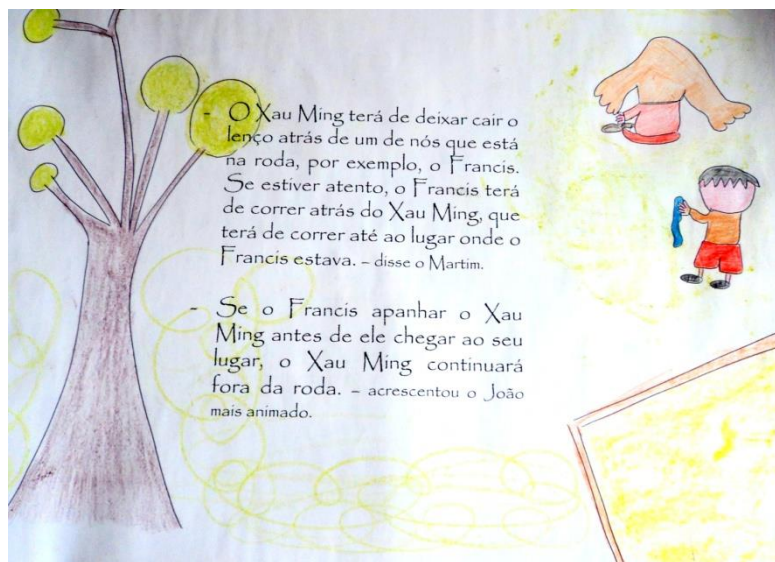
- Eu posso ficar! - disse o Xau Ming.
- Tens de andar à volta da roda e cantar:

- "O lençinho vai na mão,
vai cair no meio do chão,
quem olhar para trás,
leva um grande
bofetão!" - disse o Martin.



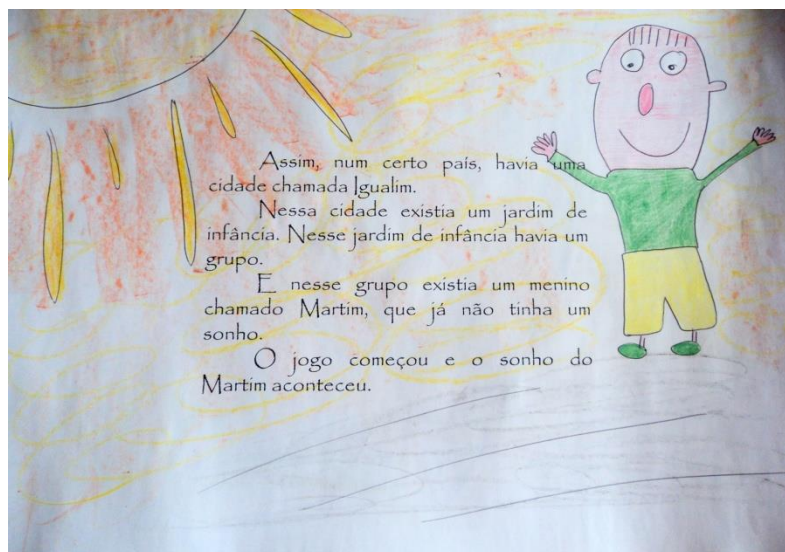
- O Xau Ming terá de deixar cair o lenço atrás de um de nós que está na roda, por exemplo, o Francis. Se estiver atento, o Francis terá de correr atrás do Xau Ming, que terá de correr até ao lugar onde o Francis estava. - disse o Martin.

- Se o Francis apanhar o Xau Ming antes de ele chegar ao seu lugar, o Xau Ming continuará fora da roda. - acrescentou o João mais animado.



- O Xau Ming terá de deixar cair o lenço atrás de um de nós que está na roda, por exemplo, o Francis. Se estiver atento, o Francis terá de correr atrás do Xau Ming, que terá de correr até ao lugar onde o Francis estava. - disse o Martin.

- Se o Francis apanhar o Xau Ming antes de ele chegar ao seu lugar, o Xau Ming continuará fora da roda. - acrescentou o João mais animado.

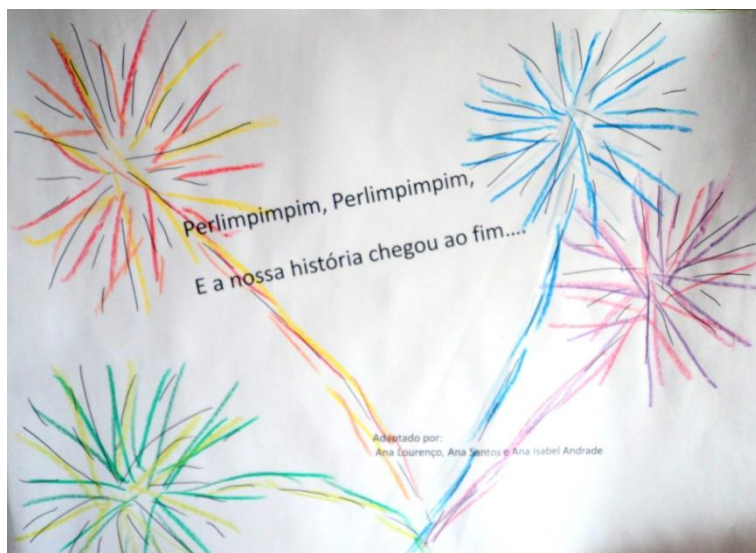


Assim, num certo país, havia uma cidade chamada Igualim.

Nessa cidade existia um jardim de infância. Nesse jardim de infância havia um grupo.

E nesse grupo existia um menino chamado Martin, que já não tinha um sonho.

O jogo começou e o sonho do Martin aconteceu.



Anexo 7 – Cartaz de avaliação de todas as sessões

	1ª SESSÃO	2ª SESSÃO	3ª SESSÃO	4ª SESSÃO	5ª SESSÃO	6ª SESSÃO
ANA-CATARINA						
ANDRE LEMOS						
ANDRE MARTINS						
ANDRE PINHO						
CATARINA						
CRISTIANO						
FRANCISCO						
IARA						
ISMAEL						
JOELMA						
LEONOR						
ÓRION						
PAÍSSA						
RODRIGO						
SIMÃO						
TOMÁS						
VIVIANA						

Anexo 8 – Desenhos realizados pelas crianças

Desenho 1



Desenho 2



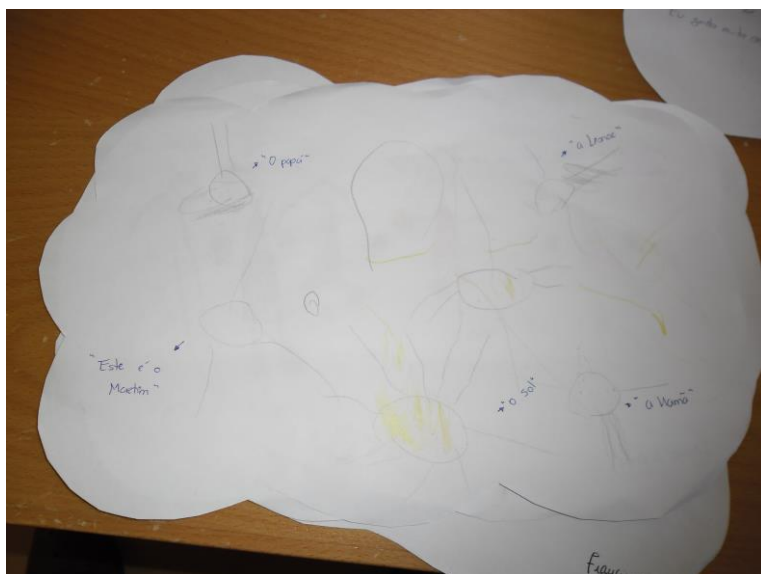
Desenho 3



Desenho 4



Desenho 5



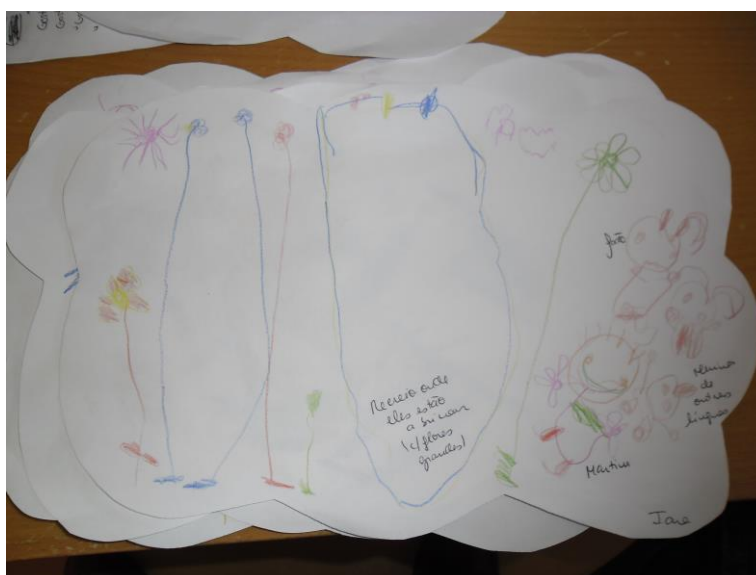
Desenho 6



Desenho 7



Desenho 8



Anexo 9 – Respostas da educadora ao inquérito realizado

Inquérito final de avaliação do projeto

Cara educadora, de um modo informal, gostaríamos que respondesse a estas 7 questões, para podermos, posteriormente, fazer uma análise das respostas, de maneira a perceber o contributo que o nosso projeto possa ter proporcionado às crianças:

1º) Com o nosso projeto “À procura do sonho do Martim” finalizado, e do conhecimento que tem das crianças, qual pensa ter sido o impacto que o projeto teve sobre as mesmas?

R: Conseguiram sensibilizar as crianças para a multiculturalidade e diversidade linguística, aprenderam que existem outras línguas para além da nossa e que devemos respeitar, aceitar, valorizar crianças “diferentes”. O projeto contribuiu para a compreensão do mundo circundante e para conhecerem e valorizarem os saberes sociais e culturais.

2º) Quais os pontos positivos e negativos das sessões realizadas?

R: Partindo do conhecimento que já possuem destas crianças usaram estratégias que os envolveu nas atividades propostas, conseguindo assim bons níveis de atenção e implicação, tais como: usaram o fator surpresa cantando uma canção e tirando duma nuvem as personagens da história em fantoches de dedo, tão do agrado das crianças. Introduziram em cada sessão diversos recursos e atividades promotoras da construção de conhecimento e consequentemente do desenvolvimento das crianças a diferentes níveis, dado o leque de áreas e domínios trabalhados e a sua transversalidade.

3º) Qual foi a sessão que mais lhe agradou? Porquê?

R: Agradou-me sobremaneira as sessões em que estiveram presentes os elementos das famílias das crianças do jardim de infância assim como a convidada oriunda da Rússia. O envolvimento da comunidade no processo, a integração e valorização dos seus saberes, constituíram igualmente uma *ferramenta* e uma mais-valia preponderante para todos os intervenientes. Com efeito, construíram-se relações de maior proximidade entre o Jardim de Infância e as famílias.

4º) O que mudaria no projeto e nas suas sessões?

R: Não mudaria nada pois penso que as atividades realizadas superaram as expectativas que tinha no início do projeto. As estratégias utilizadas foram muito bem escolhidas e ajudaram a que as crianças estivessem motivadas.

5º) De que forma é que este projeto contribuiu para o desenvolvimento das crianças?

R: O projeto integrou a realização de um amplo leque de atividades de cariz expressivo e lúdico que, a diferentes níveis, contribuiu para a construção, reconstrução e ampliação dos saberes crianças, para a promoção do desenvolvimento de competências linguísticas e sociais das crianças. A diversidade de ações efetuadas contemplou a abordagem de vários conceitos inerentes à Área do Conhecimento do Mundo (Domínio das Ciências, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação), designadamente das ciências sociais e humanas. Neste processo as Áreas da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação (Domínio das Expressões, Linguagem Oral, Abordagem à Escrita Tecnologias da Informação e Comunicação e Matemática) foram igualmente contempladas e trabalhadas, numa perspetiva transversal, sendo de sublinhar, ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita, o trabalho realizado e a aquisição de novos vocábulos e conceitos.

6º) Até que ponto as suas expectativas sobre o projeto foram atingidas?

R: Embora me parecesse um projeto interessante as minhas expetativas eram medianas por se destinar a um grupo heterogéneo de crianças, a maior parte delas a frequentar pela 1.^a vez o j.i.. Contudo fiquei surpreendida pelo modo como no desenrolar do projeto conseguiram a participação ativa de todas elas cativando permanentemente a sua atenção. Conseguiram com o seu desempenho exceder as minhas expetativas.

7º) Que sugestões gostaria de deixar para projetos futuros?

R: Podia ser feito um levantamento das culturas de todas as crianças do jardim de infância e da escola de 1º ciclo do ensino básico e trabalhar a partir desses dados, trazer alimentos e vestuários de outras culturas e trazer mais histórias. Podia também haver cooperação com mais familiares das crianças.